

**SARA LÚCIA CONDEÇO GREGÓRIO DA SILVA SAMPAIO**

**AVALIAÇÃO DA LEITURA EM CRIANÇAS DO 1.º  
ANO DO 1.º CICLO – ESTUDO EXPLORATÓRIO**

Orientador: Professor Doutor Óscar C. de Sousa

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias**

**Instituto de Educação**

**Lisboa**

**2011**

**SARA LÚCIA CONDEÇO GREGÓRIO DA SILVA SAMPAIO**

**AVALIAÇÃO DA LEITURA EM CRIANÇAS DO 1.º  
ANO DO 1.º CICLO – ESTUDO EXPLORATÓRIO**

Dissertação apresentada para a obtenção do  
Grau de Mestre em Ciências de Educação, no  
Curso de Mestrado em Ciências da Educação,  
conferido pela Universidade Lusófona de  
Humanidades e Tecnologias

Orientador: Professor Doutor Óscar C. de Sousa

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias**

**Instituto de Educação**

**Lisboa**

**2011**

## Dedicatória

*Para ti meu avô querido*

*O tempo não apagou a dor da tua partida, mas vai tornando cada vez mais vivas as lembranças que me deixaste, e que me permitem olhar em frente e tentar ser sempre o teu orgulho.*

## Agradecimentos

Este trabalho não teria sido possível sem o apoio inestimável de professores, amigos e família, que me acompanharam nesta etapa da minha vida que se revelou mais longa que o esperado, mas que graças ao incentivo de todos pude terminar:

- Ao Professor Óscar Sousa, pela sua paciência para as minhas dúvidas e pela disponibilidade sempre demonstrada, por me ter orientado nesta investigação, com os seus conhecimentos;
- À Diretora do Agrupamento de Escolas Portela e Moscavide que me permitiu a realização deste estudo nas suas escolas;
- Aos meus colegas por se terem disponibilizado a participar de imediato, na realização deste trabalho;
- Aos alunos que intervieram neste estudo e tiveram a paciência de me escutar, estando sempre motivados e interessados a participar;
- à Cristina e à Maria João pelo apoio na parte mais burocrática deste trabalho;
- à minha Mãe que me ensinou que a perseverança é uma qualidade fabulosa, nunca me deixando desistir;
- ao meu Pai por me amar incondicionalmente;
- à minha Avó por todo o carinho e pelo colo de que ainda preciso tanto;
- à Condeça, por ainda estar comigo;
- à minha tia por me ter ensinado a amar os livros desde criança e por ser um pilar fundamental em todas as etapas da minha vida;
- às Pipimas pela paciência, espero ser um exemplo para vocês;
- ao Filipe porque, de vez em quando, tem razão;

- por último, ao Davide , «*the last but not the least*», companheiro de todas as horas, boas e más, pela força e pelo amor que me transmite.

A todos vós obrigado.

## Resumo

A leitura é a base da apreensão e compreensão de todas as matérias no início da vida escolar. O seu domínio e a sua aprendizagem bem sucedida, definem o êxito de um ser humano, ao longo de toda a sua vida profissional, afetiva e social. Por sua vez, o não domínio da leitura, nomeadamente na descodificação e compreensão de qualquer tipo de código escrito, condiciona toda a existência de um sujeito.

Há muita investigação e trabalhos realizados nesta área, não havendo consenso entre os investigadores sobre o método mais eficaz no ensino da leitura, o fónico ou sintético, o global ou analítico, ou o misto. No entanto, antes de escolher o método o docente deve conhecer o seu grupo e as suas características para elaborar o seu próprio método de ensino da leitura, ou seja, deve retirar os traços mais importantes de cada método e aplicá-lo à sua turma, tendo em conta também a predisposição natural dos alunos para aprenderem.

Dada a importância da leitura como competência, este estudo visou a compreensão das variáveis que interferem no processo eficaz de ensino da leitura, na fase inicial dessa aprendizagem, através da análise da metodologia e estratégias adotadas pelos professores, assim como a relação pedagógica, a organização/a gestão da sala de aula e o estudo dos contextos familiares.

O estudo empírico ocorreu durante seis semanas, em duas escolas do 1.º Ciclo, em duas turmas do 1.º ano, sendo a amostra constituída por quatro alunos por turma, dois do sexo feminino e dois do sexo masculino. Foi solicitado aos professores que escolhessem entre os seus alunos, dois bons leitores e dois menos bons leitores.

A recolha de dados fez-se a partir da análise da Ficha de Identificação do Aluno e da Escala de Graffar, preenchidas pelos encarregados de educação, dos registos obtidos nas entrevistas com os professores e alguns alunos, das observações das aulas e na avaliação da leitura de um texto. Esta recolha de dados foi registada em tabelas e em gráficos, que permitiram a análise dos resultados obtidos por cada grupo, nomeadamente no que diz respeito à precisão leitora e à velocidade.

Desta análise não registamos grandes diferenças nos contextos familiares (na formação escolar dos pais, na sua profissão, no incentivo à leitura), nem no contexto da sala de aula (método, relação pedagógica, organização das aprendizagens no espaço e no tempo). As pequenas diferenças apontam para a figura do professor e para as dinâmicas e clima de sala de aula por ele criadas a que pode não estar alheio o método de iniciação à leitura adotado, hipóteses para futuras pesquisas.

## Abstract

Reading is the base of the apprehension and comprehension of the subjects at the beginning of the school life. It's domain and it's well succeeded learning, sets the success of a human being throughout his professional, affective and social life. On the other hand, not being able to read, namely on the decoding and comprehension of any type of written code, impairs all of a subject existence.

There is a lot of research and paper works carried through in this area, but there is no consensus between researchers about the more effective method of teaching reading, the phonic or synthetic, analytical or global or mixed. However, before choosing the method, the teacher must know his group and it's characteristics to elaborate his own method of teaching reading, I mean, it should withdraw the most important features of which method and applied it to his class, also considering the natural predisposition of the students to learn.

Given the importance of reading as a competence, this study aimed at understanding the variables that intervene most effectively in teaching reading, in the initial phase of that learning, trough the analysis of the methodology and adopted strategies by teachers as well as the pedagogical relationship, the organization/management of the classroom and the study of family contexts.

The empirical study occurred during six weeks, at two 1<sup>st</sup> cycle schools, in two 1<sup>st</sup> year's classes, the sample consisting in four students per class, two females and two males. Teachers were asked to choose, between their students, two good readers and two less good readers.

The data recollection was made from the analysis of the student's identification dorm and the Graffar Scale, filled by their «next of kin», from the records obtained in the interviews, with the teachers and students, from the classes observed, and from the evaluation of reading a text. This data recollection was recorded in tables and graphs, that allowed the analysis of the results obtained by each group, namely concerning about the reader precision and speed.

From this analysis we have not found great differences in the familiar contexts (in the pertaining to school formation of the parents, in its profession, in the incentive to the reading) nor in the context of the classroom (method, pedagogical relation, organization of the learning). The small differences may point to the figure of the teacher and to the dynamic and climate of classroom created by him namely the strategy adopted for the initiation to the reading, hypotheses for future research.

## Índice Geral

INTRODUÇÃO.....	13
PRIMEIRA PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	16
CAPÍTULO 1 – BREVE REFLEXÃO SOBRE A LEITURA: HÁBITOS, DEFINIÇÃO, FUNÇÕES E MODELOS.....	16
1 - Reflexão sobre os hábitos de leitura em Portugal.....	17
2 - A leitura.....	18
2.1. - O que é a leitura?.....	19
2.2. - As funções da leitura.....	19
3 - O ato de ler.....	23
3.1. - O contributo da psicologia cognitiva e da linguística para o entendimento do processo da leitura.....	23
3.1.1. - Modelos ascendentes.....	23
3.1.2. - Modelos descendentes.....	24
3.1.3. - Modelos interativos.....	25
CAPÍTULO 2 – APRENDIZAGEM DA LEITURA: FATORES, MODELOS E MÉTODOS.....	27
1 - A aprendizagem da leitura.....	28
1.1. - Aprender a ler num sistema de escrita alfabético.....	28
1.1.1. - Distinção do relevante do redundante.....	28
1.1.2. - Complexidade das regras que ligam a linguagem escrita.....	29
1.2. - Fatores de influência na aprendizagem da leitura.....	30
1.3. - Componentes da competência de leitura.....	41
2 - Modelos de aprendizagem de leitura.....	41
2.1. - Modelos de aprendizagem de leitura.....	41
2.1.1. - Modelo de Chall.....	42
2.1.2. - Modelo de Marsh, Friedman, Welsh & Desberg (1981).....	43
2.1.3. - Modelo de Frith.....	44
2.2. - Modelos compreensivos da aprendizagem da leitura.....	45

2.2.1. - Teoria da clareza cognitiva .....	45
2.2.2. - Perspetiva psicogenética .....	46
2.2.3. - Perspetiva cognitiva e cultural.....	48
2.2.4. - Perspetiva da literacia emergente .....	49
3 - Dos modelos às metodologias .....	50
3.1. - Métodos de ensino da leitura .....	51
3.1.1. - Métodos fónicos ou sintéticos .....	51
3.1.2. - Métodos globais ou analíticos .....	52
3.1.3. - Métodos mistos .....	53
CAPÍTULO 3 – INSUCESSO ESCOLAR .....	55
1 – Insucesso escolar .....	56
1.1. - Fatores externos do insucesso escolar.....	57
1.1.1. - A inteligência do aluno .....	57
1.1.2. - Personalidade do aluno.....	57
1.1.3. – Família .....	57
1.2. - Fatores internos do insucesso escolar .....	58
1.2.1. - Sistema Educativo .....	58
1.2.2. – Escola .....	58
1.2.3. – Professor.....	58
CAPÍTULO 4 – VARIÁVEIS QUE INTERFEREM NA APRENDIZAGEM DA LEITURA: ESTRATÉGIAS DE ENSINO, RELAÇÃO PEDAGÓGICA E ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA SALA DE AULA .....	60
1 – Estratégias de ensino .....	61
1.1. - Escola tradicional.....	61
1.1.1. – Metodologia utilizada.....	61
1.2. - Escola moderna.....	63
1.2.1. – Metodologia utilizada.....	65
2 – Relação pedagógica .....	66
3 – Organização/gestão da sala de aula.....	69

3.1. - Gestão da sala de aula .....	69
3.2. - Dimensões do contexto turma/aprendizagem .....	70
3.2.1. - Clima de sala de aula.....	70
3.2.2. - Características da sala de aula .....	70
3.3. – Organização temporal.....	71
3.3.1. – Diferentes tipos de tempo.....	72
3.3.2. – Relação entre tempo e a aprendizagem dos alunos.....	74
3.3.3. – Utilização do tempo.....	75
3.3.3.1 - Como aumentar o tempo na tarefa.....	76
SEGUNDA PARTE – ESTUDO EMPÍRICO .....	77
CAPÍTULO 5 – FORMULAÇÃO DO PROBLEMA E DOS OBJETIVOS .....	77
1 – Justificação da investigação .....	78
1.1. – Formulação do problema .....	78
1.2. – Objetivos da investigação .....	79
CAPÍTULO 6 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	80
1 – Metodologia .....	81
2 – População e amostra.....	83
2.1. – Caracterização da amostra .....	83
3 – Instrumentos da investigação.....	84
4 – Procedimentos da investigação .....	91
CAPÍTULO 7 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	94
1 – Apresentação dos resultados.....	95
1.1. – Caracterização dos alunos .....	95
1.2. – Apresentação dos resultados da avaliação da leitura .....	96
1.2.1. – Apresentação sintética dos resultados obtidos na leitura de um texto.....	96
1.2.2. - Apresentação dos resultados obtidos na precisão leitora.....	97
1.2.3. - Apresentação dos resultados obtidos na velocidade.....	97

1.2.4. - Apresentação dos resultados - médias obtidas na precisão leitora e na velocidade.....	98
1.2.5. - Apresentação sintética dos resultados do tipo de erros detetados .....	99
1.2.6. - Tipo de erros detetados – Grupo I.....	100
1.2.7. - Tipo de erros detetados – Grupo II.....	100
1.2.8. - Apresentação dos resultados - médias dos tipos de erros detetados .....	101
1.2.9. - Relação entre alunos bons leitores e menos bons leitores .....	101
1.3. – Apresentação dos resultados das entrevistas .....	102
1.3.1. – Entrevistas aos alunos .....	103
1.3.2. - Síntese final das entrevistas dos alunos .....	113
1.3.3. – Entrevistas aos docentes .....	114
1.3.4. - Síntese final das entrevistas dos docentes.....	122
1.4. - Apresentação dos resultados das observações das aulas.....	122
1.4.1. – Observações das aulas do Grupo I .....	122
1.4.2. – Observações das aulas do Grupo II .....	123
1.5. – Síntese comparativa da análise das entrevistas e das observações das aulas ....	124
CONCLUSÕES.....	127
Referências Bibliográficas .....	131
Webbliografia.....	134
ANEXOS.....	I

## Índice de Tabelas

Tabela 1 - Método pedagógico expositivo transcrito por Saviani.....	62
Tabela 2 – Antinomia Educação Tradicional – Educação Nova .....	65
Tabela 3 - Amostra .....	83
Tabela 4 – Calendarização dos procedimentos .....	91
Tabela 5 – Resultados estatísticos da precisão leitora e da velocidade dos Grupos I e II....	96
Tabela 6 - Resultados e médias dos erros dados pelos Grupos I e II .....	99
Tabela 7 - Síntese dos resultados finais dos Grupos I e II. ....	102

## Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Resultados estatísticos da precisão na leitura de um texto dos Grupos I e II.....	97
Gráfico 2 – Resultados estatísticos da velocidade na leitura de um texto dos Grupos I e II .	98
Gráfico 3 – Médias obtidas pelos Grupos I e II relativamente à precisão e velocidade na leitura de um texto.....	99
Gráfico 4 – Erros na leitura de um texto dados pelo Grupo I.....	100
Gráfico 5 – Erros na leitura de um texto dados pelo Grupo II.....	100
Gráfico 6 – Médias obtidas pelos Grupos I e II relativamente ao tipo de erros dados na leitura de um texto.....	101

## Índice de Anexos

Anexo 1 – Carta à Diretora do Agrupamento .....	II
Anexo 2 – Pedido de autorização ao Encarregado de Educação.....	III
Anexo 3 – Ficha de Identificação do Aluno .....	V
Anexo 4 – Escala de Graffar .....	VI
Anexo 5 – Texto: “ O ratinho envergonhado” .....	IX
Anexo 6 – Entrevista aos Alunos .....	X
Anexo 7 – Entrevista aos Docentes .....	XVIII
Anexo 8 – Grelha de Observação.....	XXVII

# INTRODUÇÃO

Por que motivo algumas crianças aprendem a ler sem dificuldade? Quais os fatores que condicionam o percurso de algumas crianças nomeadamente no processo do ensino da leitura? Quais são os métodos de ensino da leitura mais eficazes?

Questões como estas tornaram-se objeto de muitas investigações e preocupam quem, de algum modo, assume o papel de conduzir as crianças para a aprendizagem da leitura.

Tem-se como adquirido que o insucesso na aprendizagem da leitura (a par com o insucesso na aprendizagem da escrita e da Matemática) constitui uma das principais razões de repetência na 1.ª Fase do 1.º Ciclo do Ensino Básico; tal (in)sucesso condiciona a aprendizagem noutras áreas disciplinares para as quais o domínio da linguagem escrita e, da leitura em particular, é essencial.

A aprendizagem da leitura e escrita, coloca-se como um dos maiores desafios à criança, no início do seu percurso escolar e torna-se determinante em ações futuras. Pela importância que reveste, a aprendizagem da leitura deve ser encarada em plenitude numa dimensão social.

Os princípios orientadores do Novo Programa de Língua Portuguesa para o 1.º Ciclo do Ensino Básico reconhecem a importância da aprendizagem da Língua Materna, e em particular da leitura, no sucesso escolar quando dizem:

*“Tem-se como seguro que a restrição da competência linguística impede a realização integral da pessoa, isola a comunicação, limita à criança o acesso ao conhecimento, à criança e à fruição da cultura e reduz e inibe a participação na praxis social. Entende-se que o domínio da Língua Materna, como factor de transmissão e apropriação dos diversos conteúdos disciplinares, condiciona o sucesso escolar.”* (Ministério da Educação, *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo*, 2004, p.135).

A leitura não se aprende naturalmente, aprende-se de forma sistemática, com o recurso por parte dos docentes a métodos, que em norma aprendem na Faculdade, e aplicam nas salas de aula. Como se pode constatar ao longo da nossa investigação, existem vários métodos de ensino da leitura, nenhum usado individualmente (Bautista, 1997).

Vamos também analisar os contextos, a organização da sala de aula, a dinâmica relacional e as estratégias utilizadas pelos professores, dando sempre especial ênfase à questão do método utilizado pelos docentes, e ver de que forma condicionam a aprendizagem da leitura. Através da análise da precisão e da velocidade de descodificação de um texto por parte da amostra (os alunos), detetaremos os bons leitores e os menos bons leitores, e se o método utilizado pelo docente produz efeitos positivos neste grupo.

Para a realização desta investigação recorreremos a uma pesquisa não-experimental, isto é limitar-nos-emos a presenciar uma realidade já existente, sem interferir

nos acontecimentos que decorrerão durante a observação (Sampieri, 2006). Recorreremos a dois grupos de sujeitos, bons leitores e menos bons leitores e examinaremos as variáveis do contexto familiar e da sala de aula

Este trabalho foi organizado em duas partes: o Enquadramento Teórico (Primeira Parte) constituído por quatro capítulos e o Estudo Empírico (Segunda Parte) que compreende mais três capítulos.

No primeiro capítulo alusivo à leitura, faremos uma breve abordagem sobre os hábitos de leitura no nosso país, assim como a definição, as funções e os modelos que intervêm na leitura.

O segundo capítulo, remete-nos para os fatores determinantes na aprendizagem da leitura, os modelos e métodos de ensino da leitura.

No terceiro capítulo abordaremos de forma sucinta o insucesso escolar, nos fatores que o influenciam externa e internamente.

Durante o quarto capítulo vamos expor as variáveis que interferem na aprendizagem da leitura, sendo elas as estratégias de ensino, a relação pedagógica e a organização e gestão da sala de aula.

A segunda parte do trabalho é a chamada parte prática ou trabalho de campo. No quinto capítulo formulamos a problemática da nossa investigação e definimos os objetivos para a nossa investigação.

Ao longo do sexto capítulo apresentamos a metodologia de investigação, caracterizamos a amostra sobre a qual incidiu o nosso trabalho, descrevemos os procedimentos da investigação e os instrumentos utilizados (instrumentos de recolha inicial de dados e instrumentos de avaliação).

No último capítulo, o sétimo, faremos a apresentação e a discussão dos resultados obtidos na nossa pesquisa.

Por último, retiraremos as conclusões do nosso estudo, indicando as limitações do mesmo, e sugestões para uma próxima investigação.

# **PRIMEIRA PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## **CAPÍTULO 1 – BREVE REFLEXÃO SOBRE A LEITURA: HÁBITOS, DEFINIÇÃO, FUNÇÕES E MODELOS**

## 1 - Reflexão sobre os hábitos de leitura em Portugal

O panorama em Portugal é-nos mostrado através de diversos estudos como Reading Literacy (cit. in Sim-Sim, 2006) e Programa para Avaliação Internacional dos Estudantes (Programme for International Student Assessment – PISA) (cit. in Castro & Sucena 2008) e, em ambos os estudos, Portugal encontra-se muito abaixo da média internacional. O primeiro estudo mostrou também a correlação entre níveis de desempenho de leitura e influência no acesso a livros (dentro e fora da escola) e a frequência de escolas com melhores recursos bibliográficos, de um modo geral localizadas em meios urbanos.

Os hábitos de leitura no nosso país são quase nulos. Os leitores por amor são uma espécie em via de extinção. Os serões já não são dedicados à leitura, foram gradualmente substituídos pelo audiovisual, pela televisão, pelos jogos de computador. Poucas crianças, e adultos, veem no livro um passatempo, uma fonte de saber, um amigo.

A consulta de um dicionário ou de uma enciclopédia foi substituída pela consulta da Internet. Basta selecionar o motor de busca, digitar a palavra-chave e clique, ali está uma imensidão de respostas e alternativas. Não é que esteja incorreta a pesquisa na Internet, o que está incorreta é a substituição do livro pela Internet, o abandono da consulta de um dicionário, da procura de um livro como distração, uma maneira de saber mais (Cadório, 2001).

Raras são as crianças que encontram no livro prazer. Os poucos pais que têm hábitos de leitura muitas vezes têm sérias dificuldades em levar os seus filhos a ler. As solicitações são muitas. É o ballet, é o futebol, a equitação, a natação, o inglês. Estes pais interessados na educação dos seus filhos, nesta confusão de ver qual das crianças tem mais atividades extracurriculares, esqueceram-se do tempo para o livro, para a leitura, para o momento encantado que é descobrir mais uma folha. Quantos de nós não esperávamos pacientemente pela compra de mais um livro de *Os Cinco*, ou pela saída de mais uma empolgante história de *Uma Aventura* (Cadório, 2001).

Numerosos estudos revelam que uma enorme percentagem de portugueses deixou de ler logo que abandonaram a escola, o que cria uma enorme incapacidade de interpretação na leitura de diversos textos do quotidiano (Fernandes, sd).

Neste mundo em que vivemos, em constante mudança, há que dotar as crianças da capacidade de leitura, feito que só se alcança com a perfeita sintonia entre pais e educadores.

As crianças têm que compreender que há vida para além da escola, ou seja, o saber feito, já não cabe no mundo atual, há que haver uma constante atualização do saber,

através da leitura. O ato de ler é uma atividade de carácter obrigatório no quotidiano de qualquer criança, jovem ou adulto (Santos, 2000).

Podemos falar que uma pessoa tem hábitos de leitura quando esta é encarada como uma prática repetida ou prolongada, ela se instala como uma atitude integrada na própria vida da pessoa, isto é, quando o indivíduo encontra na leitura fonte de conhecimento, informação e diversão. (Santos, 2000)

Seja qual for a profissão escolhida, um adulto tem que estar ciente de que se não se mantiver a par das inovações da sua profissão vai ser rapidamente ultrapassado, por outra pessoa mais atualizada (Fernandes, sd). A par com a globalização, a importância concedida pelas instâncias internacionais ao domínio do código escrito reconhecem-no como indicador do nível e capacidade do indivíduo.

Aos agentes educativos implicados no processo da aprendizagem da leitura, urge colocar a atenção para a raiz do problema e numa ação conjunta criar estratégias não só de remediação mas de resolução, para que as atuais gerações e as vindouras possam adquirir esta competência essencial ao desenvolvimento humano – a literacia.

Apesar de a escola não ser tudo, representa um papel importante, sobretudo no intuito de desvanecer as assimetrias sociais que penalizam tantas crianças. Tomando conhecimento das novas investigações, os que têm responsabilidades educativas poderão renovar e adquirir práticas que permitam às crianças percorrer um caminho enriquecido pelo mundo sublime da leitura.

## **2 - A leitura**

A leitura trava nos dias atuais uma batalha, por vezes inglória, com o audiovisual. Mas se não dominarmos plenamente a leitura para além da descodificação grafema/fonema, se não a dominarmos ao nível de interpretação, nem o enredo de um filme mais complexo vamos conseguir entender (Santos, 2000).

Nós vivemos numa sociedade de informação. Mas será que quanto mais informados estamos mais cultos somos? É óbvio que não. Se não conseguirmos descodificar ao nível empírico a mensagem, se não conseguirmos analisar para além do óbvio, não seremos indivíduos mais cultos, mas sim indivíduos possuidores de um vasto leque de informações que não conseguimos sequer interligar (Santos, 2000).

## 2.1. - O que é a leitura?

A definição de leitura sofreu um processo gradual de mutação durante o século XX. Antigamente esse significado era remetido para “o domínio das habilidades de identificação de símbolos gráficos e da sua correspondência com os respectivos sons.” (Santos, 2000, p. 21). A alfabetização estava completa quando alguém sabia «juntar» as letras (Santos, 2000).

Atualmente, ler é possuir as competências básicas de descodificação da palavra, ao nível grafema/fonema, e saber que esses signos linguísticos podem ser «entendidos e compreendidos». Ler consiste em “descodificar a linguagem, expressa em sinais gráficos convencionais extraíndo deles um significado.” (Santos, 2000; Fernandes, sd).

“Segundo Denhière e Tapiero (1993) *in* Contente (1995), uma leitura é considerada correcta se obedecer aos seguintes itens, que se prendem directamente com o que se tem vindo a desenvolver:

- identificar correctamente os significantes das palavras do texto ;
- activar os significados pelos significantes identificados;
- seleccionar as acepções pertinentes dos significados, de maneira a combiná-los em unidades de significação variável;
- integrar as unidades de significação numa representação coerente em memória;
- construir uma representação globalmente coerente do conteúdo do texto lido;
- conservar em “memória a longo prazo” esta representação;
- integrar esta representação nos conhecimentos existentes e utilizar esta representação em memória em função das situações. (pp.17-18)” (Cadório, 2001, p. 21).

A leitura, o seu domínio, dum ponto de vista muito pessoal, é tudo.

Ler favorece a autonomia intelectual, alimenta-se e fortalece-se com a prática. Aguça-nos o espírito crítico e leva-nos a procurar o aspeto estético na literatura. Estimula a imaginação infantil (e adulta) “provoca e orienta a reflexão e cultiva a inteligência.” Leva-nos a um domínio melhorado da língua. Ajuda a estruturar o pensamento porque exige “concentração, relação, reflexão, comparação e previsão” (Cadório, 2001).

Nenhum ser humano nos tempos que correm é feliz sem saber ler. Não saber ler, é sinónimo de dependência e discriminação.

## 2.2. - As funções da leitura

Debruçarmo-nos sobre a importância da leitura é constatar o seu valor para o ser humano. Entender as suas funções é, também, vincular a leitura, evitando que esta se

desenvolva como uma simples atividade mecânica, desprovida de significado e aplicabilidade. É colocá-la como uma habilidade relacionada com os mais importantes aspetos da vida pessoal e de relação.

- **A leitura cria liberdade**

Um leitor, em comparação com o uso de outros meios de comunicação audiovisual, tem a liberdade de escolher o lugar, o tempo e o tipo de leitura que lhe seja conveniente. Respeita o seu próprio ritmo.

- **A leitura amplia a memória humana**

A cultura impressa ou informatizada, ao vincular fisicamente o conteúdo textual e facilitar a recuperação global de qualquer classe de organização do pensamento rentabiliza tanto a produção de textos como o domínio do conhecimento em várias áreas (romance, filosófico, bibliográfico, artístico, entre outros).

- **A leitura estimula a produção de textos**

A leitura e a escrita estão mutuamente ligadas, mutuamente apoiadas e fundamentalmente envolvidas com o pensamento. A produção de textos variados melhora a compreensão da leitura, a leitura leva a um melhor desempenho da escrita e a explícita estimulação de ambas se traduz em seu mútuo melhoramento.

- **A leitura determina processos de pensamento**

O acesso à linguagem escrita não só realimenta o escutar, o falar e o produzir textos, como também modifica as representações, a consciência e a ação. A linguagem escrita pela sua estabilidade, liberta a mente da tarefa de conservação da mensagem exigida pela oralidade e permite construir os seus próprios saberes, a partir de uma interiorização de variadas informações alternativas e de pontos de vista convergentes ou divergentes dos próprios. A leitura como determinante de processos de pensamento, assume um importante papel social. A investigação mostra-nos a correlação entre hábitos de leitura, desenvolvimento social e cultura dos povos.

- **Leitura e as funções da linguagem**

São várias as funções da linguagem. Essas funções assumem modalidades próprias na leitura. A partir delas, podemos entender a importância da leitura para a vida pessoal e social e o seu papel na vida escolar.

**Função apelativa** – é a função que prevalece nas expressões linguísticas que utilizam o modo imperativo e nos diversos modos de dar ordens ou indicações. Esta função está presente no texto escrito que por si só constitui uma apelação ao leitor, um modo de inter-relacionar-se com ele: pede-lhe que desenvolva a atividade de ler.

**Função normativa** – esta função aparece nos textos que servem para estabelecer regras e advertências. As formas mais complexas desta função encerram uma importância fundamental para a vida em sociedade, na medida que regulamentam a atuação dos indivíduos das sociedades letradas.

**Função inter-relacional** – é a função que se estabelece quando o emissor quer obter, diretamente por meio da linguagem, uma determinada atividade do destinatário ou produzir nele um determinado efeito. Temos como exemplo da utilização desta função na linguagem escrita, os convites, cartões de felicitações, cartas, faxes, telegramas, comunicações entre professores e pais, e outros textos, como os *e-mails*, em que esta função prevalece.

**Função instrumental** – é a função que ocorre quando a linguagem serve de meio para orientar o leitor na realização de uma atividade ou no manuseamento de determinados objetos. Esta função aparece nas instruções que acompanham os jogos, nas receitas culinárias, nos trabalhos mecânicos, nos folhetos de medicamentos, nas fórmulas de diferentes tipos.

**Função heurística** – é a função que permite à linguagem a busca da informação necessária. Manifesta-se através de perguntas e por algumas expressões de desejo. Dentro dos textos, as formas mais simples correspondentes a esta função são os questionários. As formas mais avançadas desta função dão-se em textos de carácter reflexivo que apresentam questões metafísicas, questões em relação aos problemas que o ser humano tem de enfrentar. Quando não apresentam soluções, quando se circunscrevem a mostrar o que se deve procurar, acentuam a função heurística. Esta função na leitura aparece quando não se propõe a representar algo, nem em produzir qualquer tipo de interação, nem em expressar sentimentos, mas formular perguntas, dúvidas, consultas, problemas, exploração, indagação.

**Função dramática** – esta função permite a representação de ações. As obras de teatro, os roteiros de novelas, os textos de cinema, são textos típicos para se alcançar esta função. Ao nível escolar, esta função está presente em todos os textos que permitam aos

alunos representar ações (peças teatrais, textos básicos para dramatizações criadoras, brincadeiras dramáticas).

**Função expressiva** – os textos podem veicular os sentimentos, as emoções, as ideias e a imaginação do autor e ao ler um texto, o leitor reconhece-os. Mas a leitura cumpre funções também em relação à expressividade do próprio leitor. A leitura produz emoções e imagens no leitor, como no caso da poesia.

**Função pessoal** – esta função é posta em prática quando o indivíduo regista e relê os seus próprios pensamentos e ideias; quando esquematiza ou planifica o seu trabalho; quando procura textos que vão ao encontro da resolução dos seus problemas ou satisfazem as suas necessidades pessoais; quando lê conteúdos vivenciais ou emocionais com os quais se revê e se identifica. Nesta dimensão, a leitura proporciona experiências que permitem ao leitor a emancipação pessoal, expandir as suas limitações, identificar e estender os seus interesses, obter conhecimentos mais profundos de si mesmo, de outros seres humanos e da sociedade em que vive. Tendo como ponto de partida as experiências pessoais, o leitor pode relacioná-las com as dos outros e não ficar preso às limitações do tempo e do espaço.

**Função imaginativa** – esta função é verificável na capacidade de estimular a imaginação e as emoções do indivíduo. As leituras de poesia e prosa poética estimulam o leitor a criações pessoais; a criatividade é, em seguida, incitada por uma ideia extraída no texto, pela oportunidade que a leitura proporciona em criar imagens na mente. Na leitura, a mente transforma os símbolos gráficos abstratos em sons, os sons em palavras, e as palavras, em estruturas linguísticas que, ao refletir experiências, vão unidas a uma imaginação rica e geradora de sentimentos.

**Função representativa** – é a função que se encontra mais difundida na linguagem e faz com que esta assume um papel de símbolo. A função representativa é a mais importante da leitura para a transmissão do património cultural. Aparece nos tratados, nos livros-textos, nas obras históricas, filosóficas e em todos os textos de carácter informativo, assumindo assim, um papel fulcral em disciplinas como o Português, a Filosofia, a História, as Ciências-Sociais, a religião, entre muitas.

**Função informativa** – Esta função insere-se na anterior e, como se constata, não é apenas importante em muitas áreas do conhecimento, mas desempenha um papel fundamental em toda a vida escolar.

**Função metalinguística** – é a capacidade que a própria língua tem de se referir a si mesma. A leitura tem claros efeitos sobre a linguagem, tanto falada como escrita, porque o leitor, por meio dela, familiariza-se com modos de expressão que não são utilizados em formas de linguagem. Estas estruturas são a base do uso da língua num nível “culto formal”, que é o modo básico da comunicação no mais alto nível e, geralmente, é feita uma transposição para a fala e para a escrita. A leitura ajuda o leitor a enriquecer o seu léxico; estabelece uma imagem gráfica das palavras que por sua vez irá auxiliar a sua lembrança criando uma correlação positiva entre leitura e ortografia.

Todas as funções da leitura que se destacam na vida escolar repercutem-se para o resto da vida e permitem satisfazer inumeráveis propósitos para um adulto: com ela pode obter informação económica, desportiva, política, médica, científica, entre outras.

A leitura, quando adquirida em plenitude, pode significar prazer para o leitor.

(Adaptado de Allende & Condemarín, 2005)

### **3 - O ato de ler**

#### **3.1. - O contributo da psicologia cognitiva e da linguística para o entendimento do processo da leitura**

A partir da década de setenta, os processos de compreensão da leitura começam a ganhar destaque para os investigadores, devido aos estudos efetuados no âmbito da linguística e psicologia cognitiva, nomeadamente no campo de aquisição e desenvolvimento da linguagem. Surgem então, na sequência de Atkinson e Shiffrin (1968, cit. *in* Sim-Sim, 1998), vários modelos que procuram explicar o que se passa na mente para que seja possível a compreensão de um texto escrito e também em que medida é que processos como a atenção ou a memória intervêm na leitura.

De acordo com as suas características gerais, esses modelos organizam-se em três grandes grupos: modelos ascendentes, modelos descendentes e modelos interativos.

##### **3.1.1. - Modelos ascendentes**

Os modelos de processamento ascendente concebem a leitura como um processo serial dirigido pelos inputs, que opera hierarquicamente desde os processos mais

elementares (juntar as letras) até aos de nível superior (produção de sentido), nunca sendo possível ativar qualquer outro processo sem que o anterior tenha terminado. Assim, perante um texto, um leitor identificará em primeiro lugar as letras para, num segundo momento, as combinar em sílabas e, posteriormente, reúne as sílabas para formar palavras que, por sua vez, formarão frases (Gough, 1872; LaBerge & Samuels, 1974, cit *in* Martins, 1996).

Para os defensores deste modelo, a origem de algumas dificuldades de aprendizagem na leitura estaria na descodificação (Rayner & Pollatsek, 1989). Estes modelos apontam a consciência fonológica como um fator determinante na explicação das diferenças individuais na aprendizagem da leitura (Rego, 1995).

A perspectiva de mediação fonológica inerente a este modelo explica as diferenças de desempenho com base na capacidade de tratamento e conversão das letras, sílabas e palavras em referentes orais, mas não explicam a compreensão da leitura de palavras homófonas e a leitura nos surdos. Vários autores apontaram várias lacunas a este modelo, nomeadamente, o facto de se tratar de um modelo linear e pouco flexível, considerando como única via de acesso ao significado, as correspondências grafofonológicas, não podendo haver por parte do leitor uma adaptação de estratégias em função do material a ser lido. Também não explica a influência do meio no reconhecimento de palavras e que são factos na leitura.

Apesar das suas lacunas, os estudos feitos relativamente a estes modelos vieram alertar para a importância do conhecimento e utilização do princípio alfabético, base da correspondência grafema/fonema, que se sabe atualmente ser determinante para a descodificação fonológica que caracteriza a escrita alfabética.

### **3.1.2. - Modelos descendentes**

Outros autores (Goodman, 1967; Smith, 1971) apoiam um processo de aprendizagem da leitura inverso ao anterior, ou descendente, considerando que os conhecimentos prévios sobre o tema e o contexto imediato possibilitam ao leitor fazer antecipações que serão confirmadas através de índices do texto escrito. Ou seja, a conversão grafema/fonema não é o primeiro passo no processamento do texto escrito, sendo necessário compreender o significado antes de produzir os sons adequados, salvo os que possuem significado, pelo que passar diretamente das letras aos sons é desnecessário e insuficiente. Assim, são enfatizados os processos de ordem superior como ponto de partida para a leitura, bem como a leitura visual (reconhecimento de palavras sem descodificar) que possibilita o acesso à compreensão (Viana, 1998). A leitura é, então, um jogo de predições, guiado pela semântica, em que a escrita serve como elemento de verificação das sucessivas hipóteses

de significado elaboradas pelo leitor (Goodman, 1967, cit. *in* Martins, 1998). Para os defensores deste modelo, a origem das principais diferenças individuais na leitura situa-se na insuficiente utilização das informações sintático-semânticas (Rayner & Pollatsek, 1989; Rego, 1995).

Tal como os modelos ascendentes, os modelos descendentes apresentam fragilidades conceptuais, ao não explicarem como são testadas as predições e ao não permitirem explicar um vasto conjunto de aspetos, entre os quais se salienta a leitura de palavras desconhecidas. Autores como Levin (1975) e Mitchell (1982), acrescentam que este modelo só é possível em contextos altamente previsíveis e em situações que não incluem as aprendizagens iniciais, dado que um leitor em fase inicial de aprendizagem não se pode apoiar na sua experiência e conhecimentos para fazer predições e por outro lado não pode adquirir a capacidade de verificação em primeiro lugar.

### **3.1.3. - Modelos interativos**

Segundo Rebelo (1993), Rumelhart é o principal representante dos modelos interativos, em 1970, considera que as informações (semântica, sintática, lexical ou ortográfica) convergem em direção a um «padrão sintetizador» que as aceita, retém e orienta. Assim, estes modelos concebem a utilização, em simultâneo e interativamente, das capacidades de ordem superior e de ordem inferior, estratégias ascendentes e descendentes (Martins, 1996; Martins & Niza, 1998; Viana, 1998). Desta forma, entre os níveis inferiores e superiores opera uma função compensatória, uma vez que os pontos fracos de qualquer nível podem ser compensados pelos pontos fortes de um outro nível (Stanovich, 1980), ou seja, o leitor ao ler uma palavra ativará a via direta (visual) de acesso ao significado se essa palavra for familiar em termos gráficos ou a via indireta (fonológica) se for desconhecida (Viana, 1998). Os modelos de processamento interativo possuem, portanto, três características fundamentais (Levy, 1981, cit. *in* Vidal & Manjón, 2000) ao contrário de um processo linear, ou de estádios, existe um tipo de processamento em paralelo, ou seja, de cooperação entre os processos perceptivos, subléxicos, léxicos, sintáticos e semânticos; ii) perante uma proposta de que cada nível permanece inativo enquanto não recebe o produto final processado pelo precedente, verifica-se que cada um deles é sempre «uma base de dados» para todos e cada um dos outros; iii) a compreensão da leitura não é uma consequência exclusiva do processamento semântico, mas um produto da integração ativa da informação procedente de todos e cada um dos processos de leitura.

Os modelos interativos constituem uma síntese dos outros dois tipos de modelos. Este modelo considera que qualquer nível ou estádio, independentemente da sua posição na

hierarquia do sistema, pode comunicar e interagir com outro nível qualquer, já que todos concorrem para que a leitura seja eficaz (Silva, 2003).

Estes modelos descritos dizem respeito aos mecanismos cognitivos inerentes à leitura fluente, no entanto, muitos investigadores debruçaram-se sobre os processos cognitivos implícitos na aquisição da leitura.

## **CAPÍTULO 2 – APRENDIZAGEM DA LEITURA: FATORES, MODELOS E MÉTODOS**

## **1 - A aprendizagem da leitura**

Uma criança que entre no ensino básico com um vasto leque de experiências: contacto com livros, cinemas, teatro, bibliotecas etc., vai ter uma capacidade de expressão oral muito maior do que uma criança que nunca tenha ido a um museu, a um cinema ou que nunca tenha manuseado livros, jornais ou sentido o prazer de ouvir uma história. Esta conceção é reafirmada em Sim-Sim (2008) realçando que o desejo de ler é a consequência lógica da descoberta da função do registo escrito. Quando a linguagem escrita faz parte do quotidiano da criança, através dos livros de histórias que lhe leem, das revistas que folheia, dos jornais que vê os adultos lerem e comentarem, ou do contacto direto com o ecrã, surge o interesse pela leitura e a vontade de aprender a ler. Um simples jogo educativo leva as crianças a desenvolver uma capacidade essencial: a capacidade para entender e seguir instruções, a qual, no entender de Micotti (1980) desempenha importante papel na aprendizagem da leitura, pois esta implica a capacidade de lembrar itens em sequência e de seguir ordens orais

Por outro lado, os primeiros fracassos na aprendizagem da leitura podem levar a que criança deteste ler para sempre. É preciso a criança sentir-se apoiada, estável emocionalmente, para ter com a leitura uma relação de amor. Uma saúde perfeita também é fator condicionante para esta aprendizagem, o professor tem que ser alertado, e por vezes ser o detetor dos problemas visuais, auditivos, de fadiga ou de nervosismo que possam existir (Marques, 2002).

### **1.1. - Aprender a ler num sistema de escrita alfabético**

Num sistema alfabético, que é o caso da língua portuguesa escrita, aquilo que é codificado são os fonemas. Logo, é exigida uma maior capacidade de reflexão sobre o oral, remetendo para a capacidade de abstração, dado que os fonemas não têm subjacente uma base física simples que permita a sua rápida identificação.

#### **1.1.1. - Distinção do relevante do redundante**

No nosso sistema alfabético de escrita, os fonemas são representados por letras, formas relativamente simples, em que a orientação constitui um dos aspetos distintivos mais importantes. Mas esta simplicidade de formas, não facilita a aprendizagem da leitura, alguns investigadores, nos seus estudos evidenciaram que as crianças parecem ter mais facilidade em distinguir formas gráficas mais complexas, do que formas gráficas simples.

Num sistema alfabético de escrita é necessário aprender as diferenças relevantes e quais as diferenças redundantes entre os vários caracteres utilizados.

Por exemplo, um **A** maiúsculo e um **a** minúsculo há diferenças perceptivas, no entanto trata-se da mesma letra. Pelo contrário, entre um **b** e um **d** há poucas diferenças perceptivas apesar de serem letras distintas. Os problemas não se colocam meramente no ponto de vista perceptivo, ligam-se sobretudo à compreensão de quais são os traços distintivos relevantes entre as várias formas de caracteres.

### 1.1.2. - Complexidade das regras que ligam a linguagem escrita

Em Sim-Sim (1997), é clarificado que há impossibilidade de concetualizar a leitura dissociando-a da linguagem oral à qual se encontra inerente o sistema de escrita que a suporta. Contudo, a leitura envolve processos específicos não podendo ser entendida como uma mera transposição do oral para o escrito.

Enquanto num sistema alfabético puro, a cada fonema corresponde uma letra, num sistema de escrita como o da Língua Portuguesa, esta correspondência não é linear, pois nem sempre ao mesmo fonema corresponde a mesma letra e inversamente. A letra **e**, por exemplo, pode ter diferentes realizações orais, como nas palavras **terra, melancia, peão, pelo**; o fonema **u** pode ser representado pelas letras **o** ou **u**.

Existem também, fonemas que são representados por mais que uma letra, como é o caso dos dígrafos **nh** ou **lh**.

Uma outra diferença, desta vez entre os vários sistemas alfabéticos de escrita, tem a ver com o facto de os nomes das letras poderem ou não servir como auxiliares para a memorização das unidades de fala que representam.

Por exemplo, se os nomes das letras contiverem os sons que representam, o que acontece em certas línguas, a tarefa é mais fácil para o aprendiz; se não contiverem os sons que representam, a tarefa é mais difícil.

Na Língua Portuguesa, os nomes das letras, contêm geralmente um dos sons que lhe correspondem, mas não contêm outros. A letra **s**, por exemplo, contêm na sua denominação o fonema **s**, mas não contêm o fonema **z** que lhe pode corresponder.

A forma como a ordenação temporal das unidades da fala é representada na escrita é também um processo que as crianças têm que aprender. Saber que há uma por ordenação espacial linear, da esquerda para a direita e de cima para baixo, sendo deixados espaços entre as palavras.

É necessário, para os professores, quando têm a tarefa de ensinar a ler, terem consciência que esta aprendizagem num sistema alfabético como é o da Língua

Portuguesa, implica assim um elevado nível de capacidades metalinguísticas, ou seja de capacidades para refletir de uma forma consciente sobre a linguagem nos seus aspetos formais: linguagem oral, linguagem escrita e relações entre linguagem oral e escrita.

## **1.2. - Fatores de influência na aprendizagem da leitura**

Autores como Allende & Condemarín (2005) especificam de forma detalhada, os fatores envolvidos na leitura. Para os educadores e professores é de extrema importância terem consciência desses fatores determinantes na aprendizagem da leitura de forma a inclui-los nas suas práticas pedagógicas.

Os fatores descritos em seguida sintetizam o resultado das evidências disponíveis e das opiniões empíricas fornecidas através da investigação.

### **▪ Fatores físicos e fisiológicos**

Nem sempre há consenso nos resultados dos estudos que levam a estabelecer relações entre os fatores físicos e fisiológicos e o sucesso na aprendizagem da leitura. Começamos pela idade cronológica, sexo e faculdades sensoriais.

#### **Idade cronológica**

Qual a idade para se iniciar a aprendizagem da leitura? Esta questão tem sido objeto de investigação e de conclusões controversas.

O resultado de algumas pesquisas efetuadas (cit. *in* Allende & Condemarín, 2005) demonstraram que o fator idade cronológica em si não é um fator importante na preparação para a leitura. Temos o caso da Inglaterra em que o ensino da leitura se inicia aos 5 anos, aos 6 anos nos Estados Unidos e aos 7 anos na Suécia.

#### **Sexo**

Existe algum consenso que as meninas estão prontas para iniciar a aprendizagem da leitura mais cedo do que os meninos, assente no ponto de vista fisiológico: aparecimento dos dentes, desenvolvimento do esqueleto, início da puberdade; têm maior facilidade na fala, pois aprendem a falar mais cedo e tendem a apresentar menos transtornos (afasia, dislexia, gaguez). Mas algumas pesquisas evidenciam que estas diferenças surgem mais ao nível da interação de fatores biológicos e culturais. Quando se remete para o desenvolvimento da leitura segundo as necessidades das crianças as diferenças relativamente ao sexo apresentam-se pouco relevantes. O nível das diferenças em habilidades de leitura dentro de cada sexo é maior do que as diferenças entre o sexo

masculino e o sexo feminino. Alguns meninos estão mais preparados para iniciar a aprendizagem da leitura do que algumas meninas e vice-versa.

### **Aspetos sensoriais**

Os defeitos visuais e auditivos podem alterar a percepção de palavras escritas ou faladas e a aprendizagem em geral.

É muito importante que as crianças sejam observadas por especialistas ao nível da acuidade binocular de perto, a coordenação binocular, a acomodação e a convergência. Numerosos estudos comprovam que estes fatores são essenciais para se realizar uma boa leitura.

No que concerne ao aspeto auditivo, uma criança pode ter uma boa discriminação auditiva, como por exemplo distinguir auditivamente palavras como: bata/pata; urso/ursa; pato/rato. Mas o domínio desta habilidade não significa que a criança venha a ter êxito na diferenciação das letras nas palavras impressas, nem tão pouco criar analogia entre forma impressa e número de sons equivalentes aos da fala que é capaz de pronunciar.

Investigadores da década de 1970 como Liberman e Shank-Weiler (1978, cit. in Allende & Condemarín, 2005) apoiam com evidências mais definitivas que a premissa básica para a aprendizagem da leitura e da escrita requerem um conhecimento explícito da estrutura fonética das palavras faladas e das palavras impressas, e que na ausência desse conhecimento as crianças podem ter dificuldade para lidar com símbolos gráficos e sons. As crianças podem ser capazes de discriminar entre sim e fim, mas não terem consciência de que há três unidades separadas. Uma palavra como fim representa três segmentos fonéticos e um só segmento acústico. A consciência fonológica, como tem sido provado por vários investigadores representa um papel fundamental para a aprendizagem da leitura. As crianças que desenvolveram esta habilidade metalinguística que permite refletir sobre as características da linguagem escrita, descobriram que as palavras podem rimar, que podem iniciar ou finalizar com o mesmo som, que são compostas por fonemas que podem ser manipulados para criar novas palavras. O termo consciência fonológica abrange o termo consciência fonética que capacita a criança de refletir conscientemente e manipular sons para criar novas palavras. Por exemplo, as letras de *fió* podem ser reordenadas para criar *foi*.

#### ▪ **Fatores sociais, emocionais e culturais**

Os fatores sociais, emocionais e culturais atuam de tal modo na personalidade que fazem como que elas variem entre um fator e outro tal qual quanto às suas características fisiológicas, físicas e cognitivas.

### **Maturidade emocional e social**

A autoconfiança e a confiança nos outros faz com que a criança seja mais autónoma, sem exigir grande atenção e tempo, resolvem problemas apenas com uma pequena ajuda dos adultos, enfrenta as atividades com menos medo e consegue recuperar de algum fracasso com certa facilidade.

É também importante o autocontrole da agressividade e a inibição da tendência às manhas, choros ou qualquer outra conduta típica da instabilidade emocional própria dos pré-escolares.

A capacidade de integrar um grupo e trabalhar cooperativamente implica uma série de habilidades: destaque do outro, escutar, respeitar opiniões, aceitar a parte da tarefa atribuída, partilhar, seguir instruções, atuar de comum acordo.

As crianças hiperativas tendem a ter problemas na sua adaptação emocional e social, mesmo que os demais aspetos estejam desenvolvidos. A sua dificuldade reside no controlo dos movimentos, na impulsividade, atenção e concentração. É necessária a ajuda extra educador.

As crianças com um alto nível de ansiedade ou angústia tendem a ter um resultado adverso na aprendizagem da leitura, especialmente porque a ansiedade alta interfere nos mecanismos de atenção. Por outro lado, um pequeno nível de ansiedade pode colaborar para que os alunos rendam melhor.

#### ▪ **Fatores socioeconómicos e culturais**

Os fatores económicos e culturais afetam a aprendizagem da leitura e a aprendizagem em geral, nas fases iniciais como posteriores. Numa fase inicial da aprendizagem da leitura afetam os interesses, a motivação e a familiarização com a linguagem escrita. Nas etapas mais avançadas do processo, afetam o nível de desempenho na leitura.

A família e a comunidade determinam o nível de estimulação linguística, assim como os sentimentos de segurança e autoestima. As crianças com maior apetência para a leitura são as que vêm de famílias em que os pais lhes leem histórias, comentam com elas notícias. São aquelas que veem nos adultos lendo nas mais variadas situações, que frequentam livrarias e folheiam livros e revistas; que veem os pais consultar bibliografia quando elas formulam alguma pergunta, que têm um lugar com livros onde possam ler com tranquilidade.

O ensino pré-escolar pode assumir um papel importante no combate às assimetrias sociais e culturais, desenvolvendo programas compensatórios.

Numa pesquisa sobre leitores precoces realizada por Durkin (1969, cit. *in* Allende & Condemarín, 2005) descobriu-se uma relação direta entre a envolvimento na família e a

aprendizagem da leitura e da escrita. Mesmo que inconscientemente, estas famílias tinham uma estimulação constante da linguagem escrita, proporcionando experiências interessantes, dando oportunidade para perguntar e falar, tendo uma ou mais pessoas dispostas para responder a perguntas relacionadas com a leitura, a escrita e a ortografia; dispondo de materiais para escrever; estabelecendo contacto positivo com livros e leituras; tendo contacto com palavras escritas e números relacionados com os interesses das crianças, como datas de aniversários, programas de televisão e brinquedos, entre outras.

Estas pesquisas de Durkin (1969, cit. *in* Alliende & Condemarín, 2005) foram efetuadas com leitores precoces de todas as camadas socioeconómicas, o que assegura a falsidade de assumir que a criança proveniente de uma família pobre esteja em desvantagem cultural.

Clay (1991, cit. *in* Alliende & Condemarín, 2005) identificou quatro habilidades importantes que as crianças devem desenvolver para serem bons leitores:

- Facilidade na linguagem expressiva e recetiva. As crianças devem ser capazes de seguir instruções verbais e ter algum conhecimento do que se lê para elas e acrescenta que estas devem ter como adquirido um vocabulário básico e um conhecimento suficiente do seu ambiente para lhes permitir a capacidade de comentar o que veem e conhecem;

- As habilidades percetivas e visuais deveriam estar suficientemente desenvolvidas. Para ler, as crianças devem ser capazes de atender e analisar um conjunto de sinais gráficos complexos. É importante também entender que os materiais gráficos contêm mensagens;

- As crianças necessitam de entender o conceito de palavra, precisam de saber como se chamam as coisas e que o vocabulário que usam ao falar pode ser representado por uma série de marcas gráficas chamadas letras que se apresentam em distintos agrupamentos sobre a página. Exemplo a palavra *gato*, por exemplo implica a noção abstrata de que é um ser com o corpo coberto de pelo com quatro patas. Compreender que as letras escritas *g-a-t-o* criam na mente das pessoas a ideia de gato constitui um segundo nível de abstração, difícil de ser assimilado por elas;

- As crianças devem aprender a controlar os movimentos das suas mãos e dos seus olhos conforme a orientação do texto. Devem saber que a ordem para ler uma página é da esquerda para a direita, como exemplo. Este controlo motor para processar o texto é vital para o processo de leitura.

- **Fatores percetivos**

A perceção é considerada um processo dinâmico que envolve o reconhecimento e a interpretação do estímulo e que varia de acordo com fatores como a experiência prévia de quem percebe, o conjunto percetivo no qual se insere o estímulo e as suas propriedades ou

características singulares. A percepção constitui um processo ativo no qual os padrões espaciais e temporais e os impulsos nervosos provenientes dos órgãos sensoriais são confrontados no cérebro com os traços de memória e excitação similares já experimentadas: o resultado é a identificação de algo significativo. A percepção não é uma entidade singular com o seu próprio desenvolvimento maturativo: ela depende em grande parte das aprendizagens específicas e da experiência em interação com os processos maturativos das diferentes vias sensoriais. Na literatura relacionada com a percepção para a leitura, enfatizam-se os aspetos relacionados com a percepção visual, a discriminação visual e a coordenação óculo-manual.

### **Percepção visual**

Há alguma controvérsia no que diz respeito à influência da percepção visual e o processo de desenvolvimento da leitura. Alguns autores apontam que as correlações entre percepção visual e leitura (Chester, 1974, cit. *in* Alliende & Condemarín, 2005) são relativamente altas para a pré-escola e para o 1.º ano de escolaridade, mas diminuem à medida que aumentam a idade e a escolaridade.

### **Discriminação visual**

Ter um bom nível de acuidade visual, não invalida que possa vir a ter dificuldades para reparar nas diferenças e nas semelhanças entre as formas visuais. Barret (1965, cit. *in* Alliende & Condemarín, 2005) encontrou evidências de que as pontuações em discriminação visual tanto em estímulos verbais ou não-verbais se correlacionavam significativamente com o rendimento na leitura nos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Os testes que envolviam discriminação de letras e palavras eram melhores previsores de êxito na leitura do que os testes que incluíam desenhos e figuras geométricas. Outros estudos também apoiam a ideia de que a discriminação de formas de letras e palavras, ou de figuras que se assemelham a elas, é uma mais valia para a leitura (Muehl, 1960, cit. *in* Alliende & Condemarín, 2005). Estes estudos apontam para a ideia de que a leitura é essencialmente uma habilidade linguística e que os triângulos e retângulos não proporcionam informação gráfica, ortográfica, semântica e sintática necessária no processo de leitura (Vellutino, 1979, cit. *in* Alliende & Condemarín, 2005). Gibson e Levin (1975) na obra *The psychology of Reading*, afirmam que as letras e as palavras são percebidas por meio da descoberta de traços distintivos (informação gráfica, ortográfica, fonológica, semântica e sintática). Os leitores principiantes seriam mais sensíveis aos traços semânticos e sintáticos das palavras do que aos gráficos e fonológicos. Numa fase intermédia, quando o leitor aprende a descodificar, adquire mais consciência de traços gráficos, ortográficos e fonológicos. Uma

vez adquirida a fluência na leitura, a criança passa a ser sensível em primeiro lugar às características semânticas e sintáticas das palavras impressas.

### **Habilidade visuomotora**

Apesar da literatura mostrar que não há grande correlação entre as habilidades visuomotoras, não devem ser descorados os testes e as atividades perceptivo-motoras que são aplicadas especialmente na educação pré-escolar; mas devemos ter em conta que o não são o suficiente para que a criança tenha a oportunidade de chegar à linguagem escrita. Os testes e as atividades perceptivo motoras têm, a nível individual, uma função de pré-requisito para a aprendizagem em geral, dada a sua função estimuladora.

#### ▪ **Fatores cognitivos**

Os fatores cognitivos mais enfatizados com a preparação para a leitura são a inteligência e as habilidades mentais específicas, como a atenção e a memória. Também se considera papel do meio cultural, principalmente quando este condiciona a aquisição de conceitos, tal como se observa ao considerar a influência dos fatores culturais.

### **Inteligência geral**

Rosenthal & Jacobson (1968, cit. *in* Alliende & Condemarín, 2005) tiram as seguintes conclusões relacionadas com o fator intelectual, para começar a aprender a ler:

- A inteligência da criança é um dos principais fatores que influenciam no ritmo ou na velocidade com que pode aprender a ler. Quanto mais madura é uma criança, mais facilmente aprenderá, reterá e recuperará o aprendido com mais facilidade do que as crianças com menos idade mental;

- Como no caso da idade cronológica, não é possível estabelecer a idade mental definitiva ou «mágica» para que uma criança comece a ler, pois há outros fatores envolvidos: a adaptação afetiva e social, a motivação. Torna-se mais árduo, porque a idade mental abrange numerosos fatores e todos são importantes para a aprendizagem da leitura;

- Os resultados do nível intelectual devem ser tidos em conta com reforçada cautela pelo professor, pois há evidências de que esta informação influencia o nível de expectativas e no rendimento do aluno.

Feurstein (1980) e Gardner (1995, cit. *in* Alliende & Condemarín, 2005) questionam o conceito tradicional de inteligência. O primeiro, baseado na noção de Vygotsky (1978), defende a noção de “zona de desenvolvimento proximal”, pondo as evidências cognitivas que estão em processo de amadurecimento e permite antecipar até onde a criança pode progredir na solução de problemas mais complexos, se for apoiada por meio de uma

medição eficiente. A zona de desenvolvimento proximal é dinâmica e muda constantemente à medida que a criança adquire novas habilidades e novos conhecimentos.

Gardner (1995, cit. *in* Allende & Condemarín, 2005) põe em causa a noção de inteligência geral com a sua Teoria das Inteligências Múltiplas. Esta teoria questiona o facto das capacidades intelectuais individuais sejam englobadas numa única medição da inteligência (um QI único) e defende que, uma aproximação à avaliação e ao ensino deve basear-se na identificação de singularidades em relação às tendências e capacidades numa variedade de domínios da inteligência. Define inteligência como uma habilidade ou conjunto de habilidades que permitem ao indivíduo resolver problemas ou desenvolver produtos que são consequência de um determinado contexto cultural e propõe as seguintes «inteligências»:

- Inteligência ritmo-musical: inteligência que emerge precocemente. Evoca emoção que é central na comunicação dos sentimentos. Resultados de pesquisas recentes demonstram que a inclusão de canções, refrões e instrumentos musicais, durante a experiência de contar histórias, ajuda a criança a desenvolver a sua inteligência ritmo-musical. Investigadores da Universidade da Califórnia descobriram que as crianças que têm música no ensino pré-escolar melhoram a sua habilidade matemática para raciocinar sobre como se veiculam os diferentes objetos, mostrando a interação próxima entre cada uma das inteligências;

- Inteligência lógico-matemática: refere-se à habilidade para trabalhar com números, identificar modelos e pensar com lógica. Inclui habilidades de debater, de concluir, de calcular, de resolver problemas e de discutir logicamente. Contar histórias proporciona uma sequência natural de eventos, sendo assim as histórias, um meio facilitador para as crianças desenvolverem a habilidade de compreender longas sequências de raciocínio;

- Inteligência corporal-cinestésica: esta inteligência está voltada para a manipulação ou controlo dos objetos e para a interpretação dos movimentos físicos. As histórias e as atividades para expandir as forças desta inteligência incluem recortar e brincar com plasticina, realizar em grupo encenações de histórias, usar diferentes elementos para criar e contar uma história; participar em grupos de teatro; fazer coreografias e danças para uma canção que conte uma história;

- Inteligência visuoespacial: é a habilidade para perceber um objeto, visualizá-lo mentalmente e imaginá-lo com alterações. Está diretamente ligada com o uso do hemisfério direito do cérebro. O contar histórias oferece a estrutura para exercitar a percepção visual, principalmente quando se aprende a contá-la. Desenhar mapas semânticos, representações gráficas ou pensar criativamente sobre uma história promovem e desenvolvem o funcionamento espacial;

- Inteligência intrapessoal: esta inteligência relaciona-se com o autoconhecimento. A tomada de consciência, a autorregulação, a autoavaliação e a metacognição são habilidades desta inteligência;

- Inteligência interpessoal: inclui a aprendizagem por meio da interação com os outros. Relaciona-se com a habilidade de resolver problemas, por meio de projetos em grupo, a divisão do trabalho, a colaboração e a partilha de experiências;

- Inteligência verbal-linguística: é uma das habilidades mais associadas à aprendizagem da leitura. Esta envolve a habilidade para escutar com compreensão, falar de modo articulado, identificar e relacionar os sons com as palavras, ler com intenção, escrever e contar histórias e poesias, e usar a linguagem e as suas expressões;

- Inteligência naturalística: é definida como a habilidade humana para reconhecer e classificar plantas, minerais e animais, incluindo toda a variedade de fauna e flora;

- Inteligência existencial-espiritual: é a habilidade mais recentemente considerada por Gardner, embora não a tenha aceite como uma inteligência formal por falta de evidências fisiológicas (localização cerebral). Permite conhecer o não-visível e fazer perguntas fundamentais sobre a própria existência e os propósitos da vida.

A teoria das inteligências múltiplas ajudam os educadores e professores a ter em conta as diferenças individuais dos alunos e assim, adequam as práticas de ensino e a própria avaliação em função das características pessoais.

### **Habilidades mentais específicas**

A atenção e a memória estão subjacentes. Elas são um pré-requisito para a aprendizagem, porque apenas se aprende o que foi objeto de atenção e memorização.

Uma criança excessivamente alerta, como é o caso das hiperativas, não consegue estar concentrada numa tarefa só. Acontece o mesmo na criança que tem apenas um leve estado de alerta. A criança que melhor aprende é aquela que tem não só um nível adequado de alerta, como também está pronta para dirigir a sua atenção para a tarefa que tem à sua frente.

Para que os mecanismos da atenção sejam ativados é necessário o interesse e a motivação.

O deficit primário de atenção é o que caracteriza a maior parte das crianças com dificuldades na leitura e que pode ser o resultado de deficiências neurológicas que afetam o sistema de alerta.

Outro tipo de problemas de atenção referem-se às dificuldades de personalidade e variações do estilo cognitivo, que também podem alterar a habilidade da criança para manter a atenção eficiente ou de forma seletiva.

Os mecanismos de atenção determinam e selecionam quais são os atributos dos estímulos sensoriais que serão processados ao nível central. Nesse processamento da informação, a memória também desempenha um papel decisivo. Para se perceber as correlações com a leitura é necessário entender as principais fases componentes, defendidas por Atkinson e Shiffrin, (1968, cit. *in* Allende & Condemarín, 2005):

- Um armazenamento sensorial, algumas vezes descrito como imagem visual, em que o material bruto da percepção é brevemente retido, desde que não seja interrompido por uma nova estimulação sensorial. O material, ou seja, os traços físicos dos estímulos, é retido enquanto se iniciam operações de processamento da informação;

- Uma memória de curto-prazo, cuja função é facilitar a lembrança da informação apenas durante alguns breves períodos e armazená-la permanentemente;

- Uma memória de longo prazo que parece não ter limites de armazenamento e pode manter a informação de maneira indefinida. Considera-se que esta memória tem conhecimentos categorizados e integrados, de forma a facilitar a rápida compreensão que lhe chega por meio das modalidades sensoriais, seja de forma natural ou modificada. Esta memória teria verdadeiros programas semânticos e sintáticos que permitiriam entender e comunicar a linguagem oral e a escrita.

A leitura necessita do funcionamento das três fases da memória. A informação visual é recolhida da página impressa e mantida por um espaço inferior a um segundo no armazenamento sensorial. Parte da informação é transmitida para a memória a curto prazo, na qual é retida por alguns segundos enquanto se exige mais informação do armazenamento sensorial. Para se obter informação das unidades de informação é necessário o apoio da memória a longo prazo, na qual estão armazenados os conhecimentos, as categorias ou os modelos necessários que tornam inteligível a informação do material impresso.

Brand & Donato (2001, cit. *in* Allende & Condemarín, 2005) afirmam que a aprendizagem envolve experiência. Qualquer outra coisa é informação. Em relação a aprender, pensar ou criar, os estudos devem ter um compromisso emocional. Dessa forma, para os professores e educadores, o desafio consiste em como proporcionar experiências de aprendizagens que comprometam totalmente os estudantes, para que a informação se instale na memória de longo prazo.

#### ▪ **Fatores linguísticos**

O grau de desenvolvimento linguístico em que se encontra a criança determina em grande parte a sua disposição para enfrentar as atividades escolares e para ter êxito escolar, porque a maioria dos programas foram desenvolvidos sobre as habilidades de

escutar, de falar, de ler e de escrever. Quando a criança possui uma boa bagagem de informação linguística, tem a seu favor uma variedade de contextos e de recursos mnemotécnicos para codificar ou simbolizar rapidamente os estímulos (sejam escutados ou lidos) e para processá-los eficazmente.

Para entender a linguagem falada ou escrita, as crianças devem entender os significados das palavras individuais e das expressões (campo semântico), devem estar familiarizadas com a estrutura das orações e a sua significação (aspeto sintático) e devem reconhecer o significado dos padrões de entoação.

A investigação mostra grande quantidade de estudos em que bons leitores, a partir dos sete anos, têm melhores resultados que os leitores deficientes na escala verbal do Wisc. O fator vocabulário e a habilidade de manipular conceitos verbais favorecem particularmente os bons leitores. Revelam também que o trabalho desenvolvido a este nível no ensino pré-escolar, tem resultados positivos nos anos que se seguem de escolaridade.

A habilidade para nomear cores, desenhos, dígitos rapidamente implicaria um acesso semântico que, se correlaciona significativamente com a habilidade na leitura.

Vários investigadores Mattingly, 1972; Libermanh & Shankweiler (1978, cit. *in* Allende & Condemarín, 2005) defendem que a aquisição da leitura requer também que a estrutura interna da linguagem pessoal seja explícita e de forma consciente, chamando-lhe de consciência linguística para referir-se ao conhecimento consciente do indivíduo sobre os tipos e níveis dos processos linguísticos que caracterizam as expressões faladas: por exemplo, a habilidade para codificar foneticamente a informação linguística e para associar códigos fonéticos. Estes estudos serviram para valorizar a metacognição e, portanto, a importância do ensino explícito da linguagem escrita. Fica claro então que, para favorecer o desenvolvimento da leitura deve-se dar especial atenção ao desenvolvimento linguístico, porque a realidade é percebida à medida que se conta com as distinções linguísticas, que a identifica e verbaliza.

#### ▪ **Papel da consciência fonológica**

A pesquisa atual sobre a aprendizagem da leitura, atribui especial valor ao papel da consciência fonológica.

Antes da reflexão sobre o que é a consciência fonológica e a sua ligação com a aprendizagem da leitura, torna-se pertinente rever uma série de conceitos que nos ajudam a clarificar o tema em questão.

- As capacidades metalinguísticas são um subdomínio da metacognição que diz respeito à linguagem e à sua utilização (Gombert, 1990 cit. *in* Viana, 2002)).

- A metacognição engloba os conhecimentos introspectivos conscientes que um dado indivíduo tem dos seus próprios estados e processos cognitivos e as suas capacidades em controlar e em planificar os seus próprios processos de pensamento com vista à realização de um fim determinado (Gombert, 1990 cit. *in* Viana, 2002)).

- As capacidades metalinguísticas compreendem:

- A reflexão sobre a linguagem e a sua utilização;

- O controlo e planificação por parte do sujeito dos seus próprios processos de tratamento linguístico, quer em situações de compreensão da linguagem, quer em situações de produção da linguagem (Gombert, 1990 cit. *in* Viana, 2002)).

- Existem quatro categorias principais das capacidades metalinguísticas: consciência fonológica, consciência de palavra, consciência sintática e consciência pragmática.

### **Definição de consciência fonológica**

Em Sim-Sim (2006), a definição de consciência fonológica aparece como “a capacidade que o sujeito tem de voluntariamente prestar atenção aos sons da fala, permitindo reconhecer e analisar, de forma consciente, as unidades de som de uma determinada língua, bem como manipulá-las de forma deliberada”.

Gombert (1990, cit. *in* Viana, 2002) refere consciência fonológica como a capacidade de identificar as componentes fonológicas das unidades linguísticas e de as manipular de uma forma voluntária e controlada, portanto remete para um conhecimento explícito, tal com em Sim-Sim (2006).

O mesmo autor, Gombert (1990 cit. *in* Viana, 2002)) estabelece no entanto uma diferença entre os comportamentos a que chama epifonológicos e que se prendem com a discriminação precoce de sons, de forma automática e não consciente que ocorre durante as atividades de produção e de compreensão da linguagem e os comportamentos metafonológicos que implicam uma análise explícita das palavras e dos seus componentes fónicos.

Muitos estudos demonstraram que, por exemplo as crianças podem revelar muito cedo a capacidade para identificar rimas, demonstrando a existência precoce de uma sensibilidade à estrutura fónica da língua, mas isso não implica que a criança tenha consciência de que está a manipular elementos significantes da cadeia falada.

A consciência fonológica influencia a aprendizagem da leitura devido à natureza das línguas que se baseiam no princípio alfabético, as quais codificam a fala em fonemas. Para aprender a ler e a soletrar palavras, as crianças devem entender que as palavras faladas são compostas de fonemas e que esses fonemas correspondem a letras do alfabeto escrito.

A consciência fonológica dá à criança um entendimento da estrutura sonora que lhe permite, quando confrontada com a linguagem impressa, estabelecer relações entre letras e sons.

### **1.3. - Componentes da competência de leitura**

Carrol, (1987, cit. *in* Viana, 2002) considera que há vários caminhos para atingir a competência de leitura, a saber:

1. Adquirir e dominar a língua em que vai aprender a ler;
2. Aprender a segmentar as palavras faladas nos sons que as compõem;
3. Aprender a reconhecer e a discriminar as letras do alfabeto nas suas várias formas de apresentação gráfica;
4. Aprender o princípio de orientação esquerda/direita, quer na exploração da palavra escrita isolada, quer no *continuum* do texto;
5. Aprender que há padrões com grande regularidade de correspondência letra/som e aprender a usar estes padrões no reconhecimento de palavras que já conhece na linguagem oral e na pronúncia de palavras não familiares;
6. Aprender a reconhecer palavras impressas, servindo-se de todas as pistas que possam ajudar: a configuração global, as letras que as compõem, os sons representados por essas letras e/ou o significado sugerido pelo contexto;
7. Aprender que as palavras impressas são transcrições das palavras faladas, e que têm significados idênticos aos das palavras faladas. Ao descodificar uma mensagem escrita no seu equivalente falado, a criança tem de ser capaz de aprender o seu significado;
8. Aprender a raciocinar e a pensar sobre o que lê, dentro dos limites das suas capacidades e da sua experiência.

## **2 - Modelos de aprendizagem de leitura**

### **2.1. - Modelos de aprendizagem de leitura**

Apesar dos relevantes avanços teóricos ao longo das últimas décadas sobre a aquisição da leitura, não existe ainda um modelo único capaz de integrar as suas várias dimensões, psicológicas, sociais e pedagógicas.

As linhas de investigação em leitura seguem, todavia, dois modelos distintos:

- o desenvolvimentista que sustenta que a leitura ocorre numa série de fases (Ehri Robbins, 1992; Gough & Hillinger, 1980; Marsh, Friendman, Welch & Desberg, 1980, 1981, cit. *in* Silva, 2003);

- o compreensivista que percebe esta como um processo contínuo (Perfetti, 1991; Stuart & Coltheart, 1988, cit. *in* Silva, 2003).

Estes modelos são caracterizados pela tentativa de descrever a aquisição da leitura por fases e, embora ligeiramente distintos, consoante o autor ou grupos de trabalho, sugerem fases semelhantes entre si, a saber:

### **2.1.1. - Modelo de Chall**

O modelo proposto por Chall pressupõe a existência de cinco fases com significativas alterações qualitativas em cada uma delas.

A fase 0 - ou de pré-leitura - decorre normalmente entre o momento em que a criança adquire capacidades linguísticas e o início da aprendizagem formal da leitura e da escrita. Durante este período a criança adquire os conceitos básicos da linguagem oral e desenvolve as capacidades visuais, visuomotoras, auditivas e linguísticas, bem como adquire conhecimentos mais ou menos generalizados sobre o mundo que a rodeia. Denominada pelo termo «alfabetização emergente» (Adams, 1990), esta fase é determinante para o estabelecimento dos alicerces da alfabetização.

A fase 1 – os sons e a sua representação gráfica - ocorre normalmente com a integração da criança no ensino básico, correspondendo, por norma, ao 1.º e parte do 2.º ano de escolaridade. Nesta fase a criança associa os sons à sua representação gráfica o que lhe permite descodificar fonologicamente grupos de palavras e constituir um vocabulário visual das mesmas (Martins, 1996; Silva, 2003).

O instrumento utilizado nesta fase é o código alfabético, pedra fulcral na aquisição de novos conhecimentos cada vez mais complexos. A correspondência entre grafema e fonema é trabalhada intensamente, assim como as combinações silábicas e os grupos consonânticos. É nesta fase que se começa a manifestar a dislexia, que afeta 15% da população mundial (Ellis, 1995).

É na fase 2 – consolidação da descodificação – que ocorre, normalmente em parte no 2.º ano de escolaridade e mais plenamente no 3.º ano, que as crianças passam do uso consciente do código alfabético, e das correspondências grafema/fonema mencionadas, combinação silábica e dos grupos consonânticos, para um uso sistemático, quase instintivo (Martins, 1996; Silva 2003).

A fase 3 – ler para aprender o novo – ocorre normalmente entre o 4.º e o 8.º ano de escolaridade. Caso os pressupostos das fases 0, 1 e 2 tenham sido alcançados, a criança está preparada para utilizar a leitura a partir deste momento como instrumento de aprendizagem, complementando as suas capacidades auditivas e visuais. É a altura de

prestar especial atenção à aquisição das estratégias cognitivas e metacognitivas pela criança/adolescente, indispensáveis para uma melhor apreensão da leitura e que se deverão desenvolver ao longo deste período (Martins, 1996).

Na fase 4 – múltiplos pontos de vista – que ocorre normalmente a partir do 8.º ano de escolaridade, e caso as fases anteriores tenham sido bem percorridas, tal permitirá à criança/adolescente o estabelecimento, a partir da leitura eficaz de um texto, de vários pontos de vista, até mesmo antagónicos com aquele apresentado no texto inicial (Citoler, 1996; Silva 2003).

A última fase considerada por Chall é a fase 5 - construção/reconstrução. É a fase em que a leitura é um instrumento que o indivíduo utiliza para destruir/ reconstruir o texto consoante os seus objetivos, quer pessoais quer profissionais, quer de qualquer outra natureza (Silva, 2003).

### **2.1.2. - Modelo de Marsh, Friedman, Welsh & Desberg (1981)**

Estes autores, com base na teoria de desenvolvimento de Piaget, defendem que o desenvolvimento da leitura se processa em quatro fases caracterizadas por alterações qualitativas nas estratégias empregadas pelas crianças (Martins & Niza, 1998; Santos & Navas, 2002; cit. *in* Silva, 2003).

Numa 1.ª fase denominada de adivinhação linguística, a criança parte de uma base extralinguística, associando a forma visual das palavras à sua enunciação, tendo em conta o contexto em que aparecem. Caracteriza-se pela aquisição de um vocabulário visual; isto é, um pequeno grupo de palavras reconhecidas como se fossem desenhos (Martins & Niza, 1998; Santos & Navas, 2002).

A passagem ao nível seguinte é feita com base em vários conflitos que a criança experiencia. Um deles relaciona-se com situações em que esta estratégia de abordagem dos textos se revela inadequada, na medida em que a sua utilização conduz à enunciação de uma frase anómala do ponto de vista do sentido ou da estrutura gramatical. Um outro problema ocorre, quando este tipo de estratégia não conduz à identificação de palavras que aparecem isoladas. Por último, surgem os conflitos quando o *feedback* que os adultos transmitem às crianças, em relação a algumas das suas tentativas de identificação das palavras, lhes revelam os erros cometidos (Silva, 2003).

A seguinte fase, denominada de aproximação visual/rede de discriminação, o reconhecimento de palavras não decorre apenas do contexto, a criança passa também a ter em conta, no seu processamento, índices gráficos, como sejam a primeira e última letra ou a dimensão da palavra (Silva, 2003).

A 3.ª fase – descodificação sequencial - ocorre normalmente por volta dos sete anos, é caracterizada pela aquisição de algumas regras simples de correspondência entre fonema/grafema (Silva, 2003).

A evolução dá-se pelo facto de as estratégias aplicadas anteriormente serem insuficientes face ao aumento exponencial do vocabulário escrito que tem que ser processado e pela iniciação ao ensino formal da leitura e da escrita. O aumento das capacidades cognitivas infantis pode conduzir a criança, mesmo na ausência de um método de ensino do tipo fónico, a centrar-se nas relações entre a estrutura ortográfica e sonora das palavras (Silva, 2003).

Por último, temos a fase da descodificação hierárquica onde a criança passa a utilizar regras ortográficas complexas que têm em conta quer o valor posicional das letras nas palavras (caso do valor do «s» no início ou no fim da palavra ou quando se situa entre as vogais - Martins & Niza, 1998); quer analogias entre as palavras (Silva, 2003).

### **2.1.3. - Modelo de Frith**

Apresentando uma teoria cognitiva da aprendizagem da leitura, (que influenciará investigação posteriores) esta autora sugere que esta se desenvolve ao longo de três fases:

Na fase logográfica, assiste-se ao desenvolvimento de um léxico com acesso direto da palavra escrita à memória semântica. É com base na aquisição deste léxico denominado logográfico que as crianças, a partir dos três anos, são capazes de reconhecer um número reduzido de palavras, valendo-se da sua configuração global e de uma série de indicadores gráficos (forma, cores, contexto, etc.). Não é considerada uma verdadeira leitura, dado que ao modificar a tipografia de algumas letras ou indicadores gráficos as crianças deixam de as reconhecer (Citoler, 1996).

O processo de associação fonema/grafema é iniciado na fase alfabética, sendo nesta fase que a criança começa a utilizar a estratégia alfabética baseada na análise das palavras em letras, na associação de letras e sons e nas sínteses desses mesmos sons (Citoler, 1996; Morais, 1997; Santos & Navas, 2002; Pereira, Navas & Santos, 2002; Silva, 2003).

Os obstáculos, nesta fase, aparecem aquando da articulação dos fonemas em palavras isoladas ou mesmo em frases, bem como das diversas possibilidades de representação dos fonemas característicos das irregularidades da nossa língua. Ao ultrapassar estes obstáculos, a criança caminha para a fase seguinte consolidando o conhecimento ortográfico propiciador de uma linguagem fluente. É aqui, segundo esta autora, que se manifestam as dificuldades específicas da aprendizagem da leitura e escrita (Citoler, 1996).

Na fase ortográfica, que é caracterizada pela utilização de sequências de letras e padrões de ortografia para o reconhecimento das palavras visualmente, as relações entre grafemas são estabelecidas, possibilitando a escrita de palavras irregulares (Cappoville et al, 2002).

Admitindo uma utilização eficaz da estratégia alfabética, a criança reconhece, instantaneamente, as partes significativas da palavra (morfemas), tendo em consideração a ordem das letras, contrariamente às estratégias lolográfica e alfabética (Morais, 1997; Pereira, Navas & Santos, 2002; Silva, 2003).

## **2.2. - Modelos compreensivos da aprendizagem da leitura**

Estes modelos defendem que a progressão na aprendizagem da leitura é flexível, tentando enquadrar um conjunto de fatores cognitivos, sociais e pedagógicos, subjacentes à aprendizagem da leitura, tendo em conta as particularidades do código alfabético e os componentes operacionais implicados na tarefa de ler (Santos, 2003).

Sabendo que o ensino formal da leitura é fundamental, recusam a evolução por estádios, propondo que se fale de estratégias num momento determinado da aprendizagem da leitura utilizando aquela que for mais conveniente (ortográfica, fonológica, etc.). Esta flexibilidade verifica-se não só pelas diferenças interindividuais na utilização de estratégias de leitura, mas também pelo facto de a criança recorrer simultaneamente a várias estratégias para chegar à compreensão de um dado texto (Martins & Niza, 1998). A maior das limitações das teorias de estádios prende-se com o facto de eles tenderem a simplificar em demasia o desenvolvimento da leitura não levando em conta as diferenças individuais.

### **2.2.1. - Teoria da clareza cognitiva**

Proposta por Downing (1972, cit *in* Viana & Teixeira, 2002) conclui que o desenvolvimento rápido da clareza cognitiva engloba quatro dimensões: compreensão das finalidades comunicativas da linguagem escrita; conceção da função simbólica da escrita; domínio da terminologia técnica e compreensão do processo de descodificação.

A aprendizagem da leitura é enquadrada no âmbito da aquisição de uma qualquer destreza, requerendo o mesmo tipo de fases, tendo em conta a especificidade cognitiva da tarefa de ler. Partindo deste pressuposto o modelo requer que a aquisição da leitura aconteça ao longo de três fases (Silva, 2003; Viana & Teixeira, 2002).

A fase cognitiva é caracterizada pela procura, por parte do sujeito, de uma representação global da tarefa com o objetivo de entender a sua finalidade e desenvolver conceitos sobre as suas componentes. As crianças terão de compreender os vários

objetivos comunicativos da linguagem; descobrir a natureza das correspondências entre a linguagem oral e escrita que lhes permitem adquirir conceitos estruturais relacionados com as técnicas utilizadas na linguagem escrita e oral como por exemplo as noções de palavra, letra e as diretivas da escrita; bem como conceitos funcionais que dizem respeito às finalidades e função da leitura e da escrita bem como à sua relação com a fala (Viana & Teixeira, 2002)

Na fase denominada do domínio, as crianças exercitam operações básicas da tarefa de ler até atingirem um nível de automatização em que essas operações são ativadas de forma, podemos dizê-lo, inconsciente (Silva, 2003). É uma fase de treino e aperfeiçoamento que conduz à terceira fase denominada de leitura fluente que requer prática contínua até ao domínio da tarefa de ler, num esforço inconsciente (Viana & Teixeira, 2002).

Em resumo, este modelo, dito da “clareza cognitiva”, inicia-se com uma primeira fase em que a criança sabe em que consiste a leitura, passando para uma segunda fase onde aprende as regras essenciais da codificação e decodificação, surgindo por últimos a terceira fase que se interceta com a segunda fase e se caracteriza pelo desenvolvimento das técnicas de fluência (Viana & Teixeira, 2002).

### **2.2.2. - Perspetiva psicogenética**

Ferreiro e Teberosky (1984), baseados no postulado de Piaget, integrado na teoria geral dos processos do conhecimento, em que o sujeito é o construtor ativo do conhecimento vieram demonstrar que a criança começa a aquisição da linguagem escrita muito antes de entrar para a escola. Consideram também que as atividades de pré-leitura/leitura pressupõem uma interação entre o sujeito que pensa e formula hipóteses e o objeto do conhecimento (a leitura) sob a forma de um conflito cuja resolução requer raciocínio (Viana & Teixeira, 2002). Este pressuposto reflete a ideia de que a escrita é um objeto de conhecimento para a exploração do intelecto infantil, em que a criança elabora hipóteses para explicar a natureza e as utilizações da linguagem escrita, de forma não subordinada à lógica convencional da organização do código alfabético, nem às informações que os adultos lhe transmitem (Silva, 2003).

O modo como as crianças abordam cognitivamente o texto escrito, demonstra que as conceções infantis sobre a leitura/escrita passam por cinco níveis evolutivos:

- a indiferenciação entre a imagem e o texto que constituem uma unidade indissociável em que as crianças tanto “leem” no texto como no desenho. Neste nível, a intenção subjetiva de quem escreve conta mais do que as diferenças objetivas nas escritas produzidas, sendo que a escrita de palavras diferentes pode ser muito parecida sem que

isso represente um problema para as crianças, porque, para elas, o que conta é a intenção (Martins, 1996);

- a hipótese do nome em que existe uma diferenciação entre a imagem e o texto sendo este considerado uma etiqueta do desenho. Considerar as letras como objetos substitutos distinguindo claramente o desenho da escrita são aquisições importantes deste nível. A omissão sistemática do artigo parece ser a primeira indicação de que a escrita é diferente da imagem. Alguns critérios orientam, neste nível, a produção escrita: a exigência de um número mínimo de letras para cada palavra (à volta de três caracteres) e a variedade de grafemas (não repetição de letras em cada palavra) (Viana & Teixeira, 2002).

A quantidade e variedade intrafigurais são, num primeiro tempo, os critérios absolutos que, apesar de não permitirem comparar escritos entre si, apresentam-se, no entanto, como condições para que um texto seja ou não legível. As crianças começam, então, a procurar os modos possíveis de diferenciação ao nível do escrito (a nível quantitativo e/ou qualitativo) fazendo variar a posição das letras de palavra para palavra, ou o número de letras em cada palavra. Desta forma, os nomes de objetos maiores são escritos com letras maiores do que os nomes de objetos mais pequenos, assim como os plurais são escritos com o dobro das letras. Às vezes, aparecem procedimentos que jogam simultaneamente com aspetos quantitativos e qualitativos, nomeadamente quando se pede às crianças que escrevam os nomes de coisas da mesma família, ou quando se pede que escrevam um nome e o seu diminutivo, o que dá origem a uma cópia da forma como a primeira palavra foi escrita, com menos algumas letras ou com letras mais pequenas. Diremos que estes modos de diferenciação são interfigurais, visto que asseguram a diferença de representação entre palavras diferentes, não sendo no entanto sistemáticos (Martins, 1996).

O progresso gráfico mais importante traduz-se na forma mais definida dos grafemas, que se aproximam cada vez mais de letras (Martins, 1996).

Num terceiro nível a escrita continua a ser previsível a partir da imagem, mas inicia-se um processo de consideração das propriedades gráficas do texto, que fornece indicadores que permitem sustentar a antecipação feita a partir da imagem. Os indicadores são de dois tipos: a continuidade e o comprimento espacial do texto e as diferenças entre as letras utilizadas como índices para justificar as respostas (Viana & Teixeira, 2002). As crianças deste nível perceberam já que a linguagem escrita remete para a linguagem oral, o que representa um salto qualitativo muito importante no seu processo evolutivo (Martins, 1996).

O quarto nível caracteriza-se pela procura da correspondência entre o enunciado oral e os fragmentos gráficos. Numa primeira etapa deste nível, a hipótese que é levantada é

uma hipótese silábica, em que as crianças consideram que cada grafema corresponde a um «pedacinho» da palavra (que corresponde, geralmente, a uma sílaba), representando cada «pedacinho» por um sinal gráfico (letra ou pseudo-letra) (Viana &Teixeira, 2002). Neste nível a criança é confrontada com três tipos de conflitos: o conflito com a quantidade mínima de letras para que a palavra se possa ler, presente no caso das palavras monossilábicas; o conflito com a variedade de caracteres, frequentes nas crianças que dispõem de um reportório limitado de letras; o conflito entre as hipóteses produzidas pelas crianças e a escrita produzida por pessoas alfabetizadas. Verifica-se que as crianças são capazes de perceber as escritas inventadas por elas, mas não as escritas existentes no meio (Martins, 1996).

Este estado de desequilíbrio «obriga» a criança a rever a hipótese silábica, surgindo uma outra hipótese - a hipótese alfabética - em que ela tenta fazer a correspondência entre fonemas e grafemas. Neste nível, considerado conceptualmente como o mais evoluído, todas as palavras do texto oral estão representadas no texto escrito. As crianças que se encontram neste último nível estão em melhores condições para receber o ensino sistemático da leitura e da escrita, comparativamente com as crianças situadas em outros níveis, uma vez que são capazes de estabelecer uma correspondência termo a termo, considerando as propriedades do texto em termos de segmentação, comprimento e letras com valor de índice (Martins, 1996; Viana &Teixeira, 2002).

### **2.2.3. - Perspetiva cognitiva e cultural**

As bases epistemológicas e metodológicas deste modelo, que integram a influência de Piaget e Vygosky, atendem a dois princípios fundamentais: a criança é o sujeito melhor colocado para ajudar à compreensão e investigação do processo da aprendizagem da leitura, sendo necessário proceder à observação dos seus comportamentos, atribuindo-se-lhe o estatuto de um sujeito ativo e construtor de saberes; para uma clara perceção da atividade da leitura, é necessário conhecer a sua origem e história (Chauveau, et al, 1994).

Pedagogicamente, este modelo defende a interligação de três dimensões da aprendizagem da leitura: proceder a um processo de aculturação da criança na tentativa de a integrar num universo de práticas culturais relacionadas com o objeto escrito e as suas utilizações; entender a aprendizagem como uma aquisição social; e, por último, a aquisição conceptual da natureza do código escrito (Silva, 2003).

Um exemplo destes modelos é o de Chauveau e colaboradores (1997) que realça o carácter interativo, heterogéneo e estratégico da leitura. Consideram que o ato de ler conduz a sínteses de operações centradas na identificação dos segmentos gráficos de um texto e

operações mais orientadas para a identificação do sentido do texto. Sustentam também que o ato de ler implica a coordenação de oito operações cognitivas: identificar o suporte e tipo de escrita; interpretar o conteúdo do texto, explorar uma quantidade de escrita portadora de sentido; identificar formas gráficas; reconhecer globalmente palavras; antecipar elementos sintáticos e semânticos; organizar logicamente os elementos identificados; reconstruir o enunciado e memorizar o conjunto de informações semânticas (Chauveau, et al, 1994).

As operações atrás mencionadas são agrupadas nas seguintes dimensões: instrumental – que requer a coordenação da habilidade para descodificar e a competência para explorar um texto; estratégica – que inclui uma componente de compreensão relativa à fusão e interação dos vários procedimentos utilizados pela criança; cultural – que conduz à adaptação da conduta do leitor em função dos seus objetivos e do seu conhecimento sobre as utilizações funcionais da leitura (Silva, 2003).

O saber descodificar implica que exista uma competência grafo-fonética, ou seja o conhecimento dos valores fonéticos das letras, grupos de letras e das regras da combinatoria (Silva, 2003).

O saber explorar um texto implica, por sua vez, dois tipos de competências de base: competências verbo-preditivas, ou seja, a capacidade para se servir do contexto linguístico para antecipar uma palavra que falta no enunciado e competências textuais que permitam controlar a estrutura de um texto e estabelecer ligação entre as partes e o todo (Silva, 2003).

#### **2.2.4. - Perspetiva da literacia emergente**

No âmbito do paradigma da literacia emergente, Hiebert e Raphael (1998) elaboraram um modelo compreensivo da leitura e da sua aprendizagem, diferenciando processos centrais, necessários e mediadores, os quais estarão na base do desenvolvimento de procedimentos fluentes de leitura e escrita.

Assim, os processos centrais da leitura e da escrita relacionam-se com a compreensão e comunicação de uma mensagem escrita (Silva, 2003).

Ao nível da leitura são considerados indicadores precoces de compreensão a capacidade infantil para dar respostas pessoais face a um texto escrito como, por exemplo, ser capaz de partilhar experiências e sentimentos pessoais, colocar-se do ponto de vista da situação descrita no texto, ou comparar-se com as personagens referenciadas.

A possibilidade de elaborar um pensamento crítico à volta do texto lido, nomeadamente efetuar predições sobre o texto, resumir e organizar ideias ou caracterizar personagens, constitui um outro indicador de compreensão (Silva, 2003).

Do ponto de vista deste modelo, o desenvolvimento de cada processo central assenta num conjunto de processos necessários que são, para o caso da leitura, o reconhecimento automático de palavras e, para a escrita, a evolução de estratégias de escritas inventadas para a escrita convencional (Silva, 2003).

Um terceiro processo necessário para a leitura e para a escrita é a tomada de consciência dos componentes literários dos textos escritos. O carácter necessário deste tipo de conhecimento resulta da importância de que a familiarização com a estrutura dos diferentes textos tem para a antecipação do tipo de informação que os seus autores pretendem transmitir nos textos e da forma como o fazem. Neste sentido, é também importante estimular a progressiva familiarização infantil com a estrutura de diferentes tipos de textos, nomeadamente narrativos, informativos e poesias (Silva, 2003).

Este tipo de conhecimento pode ser particularmente pertinente para as crianças nas fases iniciais de aprendizagem, na medida em que uma das formas de elas lidarem com as palavras desconhecidas é através da leitura de textos previsíveis no contexto de frases repetidas. A leitura compreensiva depende do reconhecimento automatizado de palavras. As estratégias inerentes à identificação automática de palavras aparecem, neste enquadramento teórico, organizadas em quatro categorias: reconhecimento de padrões grafo-fonéticos comuns, globalização de palavras muito frequentes, classificação de palavras em famílias semânticas e identificação de palavras com base no suporte contextual. Estas várias estratégias surgem no leitor fluente de forma perfeitamente interligada e a necessidade de promover nas crianças a capacidade para as desenvolver e mobilizar de forma estratégica conduz, neste modelo, a um conjunto de indicações pedagógicas (Silva, 2003).

Os processos mediadores, ou temporários, são aqueles que constituem a base para o desenvolvimento dos processos necessários. Hiebert e Raphael (1998) descrevem três processos mediadores fundamentais: as conceptualizações sobre a linguagem escrita, a consciência fonémica e o conhecimento das letras. O papel destes processos intermédios é conduzir as crianças à descoberta do princípio alfabético e à compreensão da natureza das relações entre a linguagem escrita e oral (Silva, 2003).

### **3 - Dos modelos às metodologias**

Sabemos que não há nenhuma receita para ensinar uma criança a ler. As investigações feitas no domínio da aquisição da leitura, têm influenciado o uso de determinadas metodologias, umas baseadas nos modelos descendentes, outras baseadas

em modelos ascendentes, dando origem aos chamados métodos de ensino da leitura que refletem de certa forma as estratégias que os professores utilizam para veicular o processo.

### **3.1. - Métodos de ensino da leitura**

Desde muito cedo que as crianças vão adquirindo diferentes formas de comunicação para se relacionarem com o meio que as rodeia. Desta forma, a linguagem oral é uma das formas que se adquire através do contacto com as pessoas que estão em seu redor. A linguagem escrita é também uma das formas de comunicação, mas o domínio de um sistema de escrita alfabético requer uma consciência explícita dos fonemas, que não é necessária para aprender a falar e a compreender a linguagem oral (André, 1996).

Normalmente, todas as crianças a adquirem de forma natural, o que não acontece com a leitura e a escrita, pois estas necessitam de um ensino sistemático (Bautista, 1997).

Ao nos depararmos com o desafio de ensinar a ler o nosso sistema escrito a um grupo de alunos, a nossa principal preocupação é encontrar a forma mais adequada para os levar a adquirir essas capacidades, ou seja, como ensinar (Bautista, 1997).

Independentemente do método, a atividade do professor terá que ser sustentada por boas bases teóricas. Visto isto, a experiência acumulada pelos professores faz com que nenhum dos métodos seja utilizado na sua mais pura forma, sendo usual utilizá-los em conjunto, dando lugar aos chamados métodos mistos (Bautista, 1997).

#### **3.1.1. - Métodos fónicos ou sintéticos**

Os métodos fónicos ou sintéticos partem dos elementos mais simples e ao mesmo tempo mais abstratos da linguagem, letras ou conjunto de letras (grafemas) e sons correspondentes (fonemas), para chegar progressivamente aos elementos mais complexos, palavras e frases (Bautista, 1997).

Dentro dos métodos fónicos, será pertinente referir as suas três principais variantes: alfabética, fonémica e silábica, quando o ponto de partida é a letra, o som e a sílaba (Borges, 1998).

Na variante alfabética a criança vai reconhecer as letras através do seu nome, estabelecendo as regras de sonorização da escrita. Começa por aprender o abecedário, depois a associar cada nome de letras a um símbolo. De seguida, ensina-se a combinar as consoantes e vogais e a repetir sílabas sem significado (ba, be, bi, bo, bu). Só ao fim de meses de exercícios deste tipo, é que se confronta finalmente a criança com a leitura (Morais, 1997).

Na variante fonémica dá-se relevância ao fonema e substituição da letra. Este método insiste na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia.

Desta forma todos os procedimentos metodológicos a ele ligado, quer partam da letra, do fonema ou da sílaba, apresentam a aprendizagem inicial da leitura como algo mecânico. Trata-se, então, da aquisição de uma técnica para decifrar o escrito em som (Borges, 1998; Citoler, 1996). Por sua vez a abordagem silábica propõe a aprendizagem prévia das vogais, seguida das consoantes labiais unidas a vogais de silabação direta (Sousa, 2000). Com estas sílabas já se podem formar algumas palavras e, posteriormente, vão sendo estudadas as consoantes e sílabas.

A partir do século XIX e início do século XX, as críticas aumentaram em relação ao método fónico, realçando o seu carácter mecânico e alienado das funções sociais da escrita, surgindo, então, o método global (Borges, 1998).

### **3.1.2. - Métodos globais ou analíticos**

Os métodos analíticos, ao contrário dos métodos sintéticos, partem das estruturas mais complexas da linguagem (palavras e frases) e, com base em análises sucessivas, chegam aos grafemas e fonemas (Bautista, 1997).

Foi nos séculos XVIII e XIX que estes começaram a ser aplicados, mas foi Décroly *in* Bautista (1997) quem deu o impulso definitivo denominando-o método de leitura ideográfico. Este modelo baseia-se nos princípios dos interesses, da globalização e da perceção visual, não fazendo referência a princípios de tipo linguístico. Parte da frase, embora não determine o momento preciso para começar a análise de elementos mais simples (Bautista, 1997).

O professor lê um texto que as crianças repetem e que serve de base para a identificação, inicialmente do significado e posteriormente das palavras que o constituem. Este método dá menos importância ao ensino das letras que formam as palavras, dando mais significado ao uso de chaves contextuais face a palavras desconhecidas. Com uma prática continuada, consideram que a criança irá desenvolver um vocabulário de palavras que passará a reconhecer de forma global (Citoler, 1996).

Este método insere-se numa pedagogia do tipo ativo, em que a criança deve ser o principal agente da sua aprendizagem. Deve descobrir por si própria, e não ser o agente passivo dos conteúdos estruturados pelo professor (Viana & Teixeira, 2002). O desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade constituem os fatores mais importantes reclamados pelos defensores destes métodos na educação e na formação da personalidade da criança. A criança aprende a ler, lendo, tal como aprende a falar, falando (Viana & Teixeira, 2002).

Dentro da denominação de métodos globais podemos distinguir o «global de frases» e o «global de palavras» (Sousa, 2000). Uma variante destes métodos foi introduzida por

Freinet *in* Morais (1997) (método natural), que substitui o texto escrito pelo professor por textos escritos pelas próprias crianças e ditados por estes ao professor.

Tal como foi referido no método fónico, também o método global apresenta algumas limitações. Apesar de ambos se apoiarem em diferentes concepções do funcionamento psicológico e em diferentes teorias da aprendizagem, ambos priorizam as estratégias perceptivas que entram em jogo no ato da leitura: auditiva, para um, visual, para outro. Tal facto é uma fonte comum de críticas, uma vez que os dois não tomam em consideração um facto fundamental na aprendizagem da leitura: a competência linguística da criança e as suas capacidades cognoscitivas (Borges, 1998).

### **3.1.3. - Métodos mistos**

Segundo Rebelo (1990), a aprendizagem da leitura implica vários níveis. Inicialmente os métodos globais revelam-se muito importantes, pois permitem à criança concretizar um percurso que vai da forma global da palavra ao seu sentido. Contudo, para a realização de operações como a decomposição e a associação, a decifração impõem-se como fundamental e daí a vantagem do método sintético.

Devido a estas diferenças entre ambos os métodos, nomeadamente o seu ponto de partida e até de algumas críticas de autores, surgiram os métodos mistos, semi-globais ou analítico-sintéticos, que procuraram integrar o método fónico e o método global (Viana, 2002; Viana & Teixeira, 2002).

Os métodos mistos apelam simultaneamente à análise e à síntese e são perspectivados como processos contínuos. Agrupam duas tendências: a primeira inicia o ensino pela apresentação global da palavra para, com maior rapidez, a decompor em sílabas e letras. A segunda parte da sílaba, associa rapidamente vogais e consoantes, apresentadas a partir de palavras com sentido (Viana, 2002; Viana & Teixeira, 2002).

Os métodos mistos retomam dos métodos globais o respeito pela atividade da criança e dos métodos fónicos a progressão sistemática. O ato de ler considera que a compreensão da mensagem escrita pressupõe a identificação visual dos signos gráficos e por sua vez, o conhecimento das relações grafema-fonema. Contudo, estas duas competências são desenvolvidas, sempre que possível em simultâneo. A prática pedagógica é ativa, ou seja, solicita a capacidade de observação da criança, tomando em consideração os seus interesses. Os textos e as palavras são escolhidos tendo em conta o vocabulário conhecido da criança (Viana, 2002; Viana & Teixeira, 2002).

Desta forma, o ensino é orientado de forma a levar à descoberta das letras pela criança, a partir da comparação com outras palavras. Consequentemente, a criança faz

constantemente análises e sínteses para descobrir a letra e para formar as sílabas, as palavras e as frases (Viana, 2002; Viana & Teixeira, 2002).

## **CAPÍTULO 3 – INSUCESSO ESCOLAR**

## 1 – Insucesso escolar

“É durante o 1.º ano de escolaridade que se observam os primeiros bloqueios. Nos anos seguintes a situação agrava-se de forma regular: no início do 5.º ano de escolaridade primária uma em cada duas crianças não consegue acompanhar a evolução prevista pela escola. Aos 10 anos uma em cada seis crianças já tem 2 anos ou mais de atraso.” (Gilly *in* Legall, 1978, p.12).

Historicamente a exigência de aproveitamento escolar a 100% é feita a partir dos anos sessenta do Século XX por razões económicas e de cariz ideológico. Sob o ponto de vista pedagógico é justificável tendo em conta o pressuposto que o sucesso escolar não se reduz à apreensão de conhecimentos programaticamente estabelecidos, mas sim à capacidade do aluno concluir a escolaridade obrigatória dotado dos meios de aquisição de novos conhecimentos.

Segundo Benavente (1990) o insucesso escolar tem sido explicado através de pelo menos duas teorias situadas cronologicamente:

- dos anos quarenta até inícios dos anos setenta o sucesso, ou insucesso, é baseado em explicações relacionadas com as características psicológicas individuais dos alunos, tendo em conta os seus dotes nomeadamente a sua inteligência;
- a partir dos anos setenta são introduzidos parâmetros sociológicos sendo dada ênfase à origem socioeconómica dos alunos, em que é sublinhado (a escola reprodutora) o ciclo vicioso da desigualdade social que se transforma em desigualdade escolar e que legitima, ou pelo menos justifica, o insucesso escolar.

A partir dos anos setenta a análise do insucesso escolar começa a interessar-se por mecanismos internos ao próprio edifício escolar, investindo na sua transformação/adaptação desde as estruturas físicas escolares, adequação dos cursos, currículos e métodos de avaliação, à própria relação pedagógica e por fim, mas não menos importante o meio próximo envolvente.

Independentemente da cronologia e da importância relativa dada aos fatores de insucesso escolar, consideramos que eles são importantes para uma análise do insucesso escolar pelo que optámos neste trabalho em separá-los em dois grandes grupos: internos e externos ao projeto educativo com a consciência que alguns deles estão inter-relacionados entre si.

## **1.1. - Fatores externos do insucesso escolar**

### **1.1.1. - A inteligência do aluno**

Considerado como elemento quase único do insucesso escolar dentro do paradigma da escola tradicional não deixa de ser um fator a considerar independentemente da ênfase que lhe foi ou é dada do ponto de vista histórico.

A verificação que o aluno está pouco preparado pode ser justificativo do insucesso escolar desse indivíduo em particular. Não podemos no entanto deixar de dar relevo ao facto que nos projetos educativos da atualidade a diversidade é um elemento a considerar e que o objetivo, mais do que transmitir conhecimentos, é preparar o aluno para a aquisição de conhecimentos que lhe sejam úteis durante a sua vida ativa escolar e pós-escolar (Fontes, sd).

### **1.1.2. - Personalidade do aluno**

Independentemente da sua inteligência (QI mais ou menos elevado), verificamos o insucesso escolar em indivíduos que apresentam um QI acima da média. Esta verificação obriga-nos a considerar que a inadaptação da personalidade do aluno às exigências escolares pode ser uma das causas de insucesso escolar (Fontes, sd).

Convém lembrar que a personalidade do aluno é construída a partir de características físicas e condicionantes socioeconómicas e culturais.

### **1.1.3. – Família**

O contexto familiar em que o aluno se insere é um dos fatores que mais propicia o insucesso escolar, sob este ponto de vista devemos focar vários aspetos:

- comportamentos disfuncionais em que os conflitos emocionais desviam a atenção do aluno do seu percurso escolar propiciando o abandono;
- pressões económicas que levam os progenitores a sobrevalorizar pequenos insucessos criando desmotivação do aluno. Por estas mesmas causas a tendência para que os objetivos estabelecidos pela unidade familiar sejam de curto prazo contraditórios com os objetivos visados pela educação que são necessariamente de médio-longo prazo;
- o nível linguístico necessariamente diferente do nível utilizado a nível familiar que aumenta as dificuldades de compreensão ao longo do percurso escolar e, em limite, os pode obrigar a renunciar à linguagem do grupo familiar (Fontes, sd).

## **1.2. - Fatores internos do insucesso escolar**

### **1.2.1. - Sistema Educativo**

O Sistema Educativo padece de vários problemas que se tornaram endémicos ao longo dos anos:

- dificuldade em acompanhar as alterações vertiginosas que ocorrem na sociedade em geral e a diversidade dos seus grupos cada vez mais presente;
- desfasamento entre a realidade social caracterizada pela diversidade, individualismo e consumismo e a realidade escolar que não acompanha, modera ou aproveita estas características;
- centralização das decisões pelo menos nos níveis de ensino pré-universitários a nível ministerial promovendo projetos educativos disfuncionais quando observados a partir do meio envolvente;
- saídas profissionais desadequadas às expectativas do aluno ou desfasadas da realidade envolvente;
- desconhecimento das situações reais das escolas do ponto de vista do meio envolvente nas suas matrizes físicas, sociais e económicas (Fontes, sd).

### **1.2.2. – Escola**

A Escola carece há muito tempo de uma intervenção estruturada que corresponda às necessidades reais do Sistema Educativo:

- instalações deficientes ou não adequadas aos fins em vista;
- expectativas baixas dos intervenientes em relação à Escola;
- falta de avaliação dos corpos docentes ou avaliação deficiente;
- deficiências de organização do ponto de vista de liderança interna e de autonomia (Fontes, sd).

### **1.2.3. – Professor**

Por último, mas não o menos importante, o professor, por vezes ele próprio fator de insucesso escolar:

- métodos de ensino desadequados à relação pedagógica vigente por razões pessoais ou ideológicas ou de formação;
- desadequação do professor ao ser-lhe atribuído matérias curriculares que estão fora do âmbito principal da sua formação;

- gestão da disciplina dentro da sala de aula o que não implica que o insucesso escolar desapareça da sala de aula onde ela exista;
- qualificação prévia do aluno individualmente quer de forma positiva ou negativa influenciado o comportamento do professor no decurso do ano escolar (Fontes, sd).

Encontrar solução para o insucesso escolar é um processo sem fim se tivermos em linha de conta que o objetivo estabelecido para alcançar o seu sucesso pressupõe a resolução de problemas de cariz económico e social que transcendem os meios que são postos à disposição do sistema escolar.

**CAPÍTULO 4 – VARIÁVEIS QUE INTERFEREM  
NA APRENDIZAGEM DA LEITURA:  
ESTRATÉGIAS DE ENSINO, RELAÇÃO  
PEDAGÓGICA E ORGANIZAÇÃO E GESTÃO  
DA SALA DE AULA**

## 1 – Estratégias de ensino

### 1.1. - Escola tradicional

“O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos novos interesses da classe que se consolidara no poder: a burguesia...Para superar a situação de opressão própria do “Antigo Regime”, e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado “livremente” entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância...A escola é erigida pois, no grande instrumento para converter súbditos em cidadãos (Saviani, 1991, p. 18 *in* Leão, 1999).

Nascida com a implementação do ensino público e obrigatório em meados do Século XIX tinha como objetivo a preparação do cidadão para funções produtivas úteis, mas que permitissem simultaneamente a manutenção das estruturas sociais e políticas recém-chegadas ao poder político sejam elas de cariz democrático ou totalitário mas onde ela é um dever do Estado e um direito de todos (Leão, 1999).

A abordagem do ensino na Escola Tradicional parte do pressuposto de que a inteligência é uma faculdade que torna o homem capaz de armazenar informações simples ou mais complexas postulando a necessidade de decompor a realidade a ser estudada com o objetivo de simplificar os conhecimentos transmitidos que devem ser adquiridos cumulativamente (Leão, 1999).

O papel do indivíduo (aluno e professor) neste paradigma é essencialmente passivo e denuncia uma hierarquização extrema da relação pedagógica estabelecida.

#### 1.1.1. – Metodologia utilizada

A metodologia utilizada não se fundamenta em teorias previamente estabelecidas mas sim na acumulação empírica de processos de transmissão de saber que, serão sistematizados e teorizados à posteriori (Leão, 1999).

O ensino tradicional privilegia o papel do professor como o transmissor dos conhecimentos tendo como objetivo a sua aquisição sob a forma de reprodução não crítica o que é considerado suficiente no paradigma da escola tradicional. Como diz Mizukami (1986, p.17 *in* Leão, 1999): “...cujo aspecto básico é o professor dirigir a classe a um resultado desejado, através de uma série de perguntas que representam por sua vez, passos para se chegar ao objectivo proposto.”

De acordo com Saviani (1991 *in* Leão, 1999) este método, apesar de décadas de aplicação, continua a ser muito comum nas salas de aula atuais, independentemente das características socioeconómicas das escolas.

Segundo este mesmo autor, as escolas mais conceituadas na Europa seguem à risca esta tradição/paradigma com resultados considerados acima do razoável. Contrapõe no entanto que, em instituições menos elitistas e/ou consagradas, a aplicação dos métodos tradicionais se degradou em comparação às instituições existentes em décadas passadas não sendo os conhecimentos transmitidos com o mesmo rigor da escola tradicional que instruiu as gerações que nos antecederam (Leão, 1999).

O ensino tradicional tem como matriz funcional o método pedagógico expositivo estruturado por Bacon e aperfeiçoado por Herbart e que apresentamos de seguida transcritos de Saviani (1995, p. 55, *in* Leão, 1999):

1.º Passo	Preparação	Recordação da lição anterior ou seja do que já é conhecido.
2.º Passo	Apresentação	O aluno é colocado diante de um novo conhecimento que deve assimilar.
3.º Passo	Assimilação-Comparação	A assimilação ocorre por comparação onde o novo é assimilado a partir do velho.
4.º Passo	Generalização	O aluno deve ser capaz de identificar todos os fenómenos correspondentes ao conhecimento adquirido.
5.º Passo	Aplicação	Verificar através de exemplos novos se o aluno efectivamente assimilou o que lhe foi transmitido.

**Tabela 1 - Método pedagógico expositivo transcrito por Saviani**

A utilização deste método como único leva-nos ao conceito de Magistrocentrismo em que o professor detém a exclusividade das iniciativas tal como exposto por Gilbert (1976, p.39):

“...a função magistral...define-se pelo direito e dever daquele que tudo sabe e tudo pode para educar e instruir aquele que nada sabe e nada pode...a educação e a instrução nascem, por assim dizer, no adulto e comunicam-se à criança em virtude de uma diferença de potencial cuja intensidade é regulada pelo adulto. É o que se chama magistrocentrismo”.

O aluno é visto como um elemento passivo: “Tábua rasa que o professor tem que de cavacar e aplinar; o livro em branco cujas páginas de ouro encherá de memórias e

definições abstratas...; a cabeça que tem de formar e implantar nos ombros infantis (Lobo, 1986, p.240 *in* Correia, 1997).

Pensamos estar aqui sintetizadas as características principais e os processos aplicados na escola tradicional e que conhecemos como método expositivo.

Realçamos ainda que este método, ainda é utilizado apesar da alteração profunda de alguns paradigmas e sobretudo da velocidade a que a informação circula nos nossos dias provocando alterações muito rápidas nas sociedades humanas às quais a escola deve e pode responder.

## 1.2. - Escola moderna

“ O professor não está na escola para impor certas ideias ou formar certos hábitos; ele está presente na qualidade de membro da comunidade para seleccionar as influências que vão afectar o aluno e para acompanhá-lo no desenvolvimento de respostas a essas influências” (Dewey, 1897).

Da mesma forma que a escola tradicional adquire as suas características com o advento dos regimes burgueses e o fim do antigo regime (Século XVIII) a escola moderna nasce com o advento dos regimes democráticos nos finais do Século XIX e o reconhecimento e utilização de novos saberes nomeadamente a Psicologia, mais tarde a Psicanálise e a Epistemologia e a oposição racionalizada aos conceitos redutores da escola tradicional (Correia, 1997).

O aumento exponencial quantitativo que a massificação do ensino básico e o alargamento da sua obrigatoriedade forçou os intervenientes nos processos educativos a reverem os princípios utilizados durante dezenas de anos com nenhuma ou muito poucas alterações uma vez que introduziu fatores de diversidade complexos que tiveram que ser necessariamente incorporados nos seus pressupostos teóricos e práticas de forma a manter a educação como pilar de desenvolvimento essencial e indispensável ao progresso das sociedades humanas (Correia, 1997).

Para responder a esta necessidade sociológica de encarar a diversidade como uma realidade omnipresente diversos teorizadores (alguns deles com atuação no terreno) procuraram mudar o paradigma de forma a contemplar esta nova e forçada realidade passando a centrar a sua atenção no aluno e obviamente nas suas características em vez de no professor e nas regras estabelecidas quase duzentos anos antes que não perdem a sua utilidade e valor mas que passam de centrais a complementares da ação pedagógica (Correia, 1997).

Dos diversos intervenientes na génese da escola moderna devemos destacar John Dewey o seu conceito de «*learning by doing*» (aprendizagem pela prática) eminentemente

pragmático partindo do pressuposto fundamental de que “há conexão entre educação e experiência pessoal” (1971, p.13 in Correia, 1997).

Dewey em *Democracy and Education* apresenta a seguinte definição técnica de educação: “é uma reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também da nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes” (1959, p.53 in Correia, 1997).

Centrado no interesse dos alunos não deixa de postular que a escola, mesmo centrada no aluno, deve “servir à vida social pelo que o conteúdo e forma dos programas são determinados por considerações sociais...estruturando-se mutuamente o indivíduo e a sociedade” (Not, 1988, pp 119-122 in Correia, 1997).

Freinet que propõe uma:

“verdadeira revolução pedagógica relacionada com a revolução social, a conseguir por uma autodidaxia emancipadora dos indivíduos num quadro regulado pela instituição cooperativa, seguindo “um biologismo e um pragmatismo bastante semelhante ao de Dewey mas que em vez de serem corrigidos por um postulado sociológico são integrados num socialismo prático e militante” (Not, 1988, pp 122-123 in Correia, 1997).

Lobrot sob a designação de pedagogia institucional um sistema que:

“se inscreve em perspectivas políticas ... determinadas e procede de uma síntese que integra os dados da psicanálise, o ideal político autogestionário e as referências concretas ao sistema político jugoslavo (desaparecido na década de noventa do Século XX) no qual a auto-gestão parece estar incluída” (Not, 1988, p.128 in Correia, 1997).

À passagem parece-nos importante referir que este sistema privilegia o enriquecimento mental dos indivíduos que por sua vez vão promover a transformação da sociedade através da autogestão que os conduzirá à liberdade.

Apesar de opções práticas diferentes adotadas pelos pedagogos e filósofos envolvidos na génese e nos procedimentos adotados pela escola moderna há um denominador comum: o deslocar do centro da ação educativa do professor para o seu aluno que deixa de ser um mero recetor de conhecimentos; um objeto a modelar a partir do exterior para se tornar o sujeito desencadeador das ações sendo o conhecimento transmitido em função das diferenças (individuais e coletivas) cabendo ao educador proporcionar um ambiente favorável à autoeducação do aluno.

Surge um novo conceito: o de puerocentrismo (com enorme influência da psicologia) em que o centro da gravidade na escola moderna deixa de ser o professor para passar a ser o aluno (Correia, 1997).

Jonh Dewey, que poderemos considerar um dos principais precursores da escola moderna afirma “ A criança é o ponto de partida, o centro, o fim...Nós devemos literalmente partir da criança, tomá-la por guia” (Dewey, 1931, pp 95-96 *in* Correia, 1997).

Será útil no âmbito deste trabalho apresentar uma tabela comparativa entre a escola tradicional (modelo rígido e pouco evolutivo da pedagogia) e a escola moderna (modelo adaptado à diversidade existente nas sociedades dos nossos dias) adaptado de um trabalho de Correia (1997) – A antinomia Educação Tradicional - Educação Nova

<b>Educação Tradicional</b>	<b>Educação Nova</b>
Magistrocentrismo	Puerocentrismo
Modelação	Adaptação
Inacção	Acção
Hetero-estruturação	Auto-estruturação
Heteronomia	Autonomia

**Tabela 2 – Antinomia Educação Tradicional – Educação Nova**

### **1.2.1. – Metodologia utilizada**

O papel do professor na escola moderna modela-se à diversidade adotando novas estratégias em que deixa de ser um repositório e transmissor de conhecimentos quase passivo.

Segundo Marques (1985) referindo-se à adaptação das antigas funções da escola tradicional:

- distribui a informação adaptando-a ao receptor neste caso o aluno ou grupo de alunos;
- é uma fonte de informação que, mesmo sendo fundamental, está longe de ser a única;
- a aprendizagem não se faz apenas pela recepção mas sobretudo pela descoberta orientada;
- faz chegar aos alunos uma diversidade de recursos humanos e materiais que lhes permitem ser eles próprios a construírem os seus instrumentos de trabalho, a produzirem, seleccionarem e explorarem a informação (Vidal-Madjar, 1976, p. 194 *in* Marques, 1985).

Em suma a escola moderna alterou o paradigma vigente até meados do início do Século XX compreendendo que a mera transmissão de conhecimentos enciclopédicos através de um único interlocutor (o professor) introduzindo conceitos de construção e reconstrução da transmissão do conhecimento à realidade do final do Século XX atendendo à massificação do ensino verificada e à inerente diversidade dos alunos que teriam que deixar de ser meros recetores de conhecimento enciclopédico para intervenientes ativos do

processo sob o risco de afastá-los do processo educativo fundamental à evolução das sociedades humanas como um todo.

## 2 – Relação pedagógica

Podemos definir relação pedagógica, de uma forma geral como sendo o conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o discente e os discípulos de forma a atingir um conjunto de objetivos pedagógicos onde se têm que considerar fatores que podemos dividir em sociológicos, culturais e institucionais (Postic, 1990).

O ato educativo até recentemente era considerado como tendo duas unidades distintas (ensino versus aprendizagem) sendo estudada a transmissão de saberes ignorando quase totalmente a interação entre os intervenientes (educador – educandos) (Postic, 1990).

Alguns teóricos da nossa área como Skinner e Hough Duncan *in* Postic (1990) ainda na década de sessenta e setenta do século passado advogavam métodos hierarquizados de ensino tendo como postulado que o ato pedagógico tem como objetivo a adaptação de comportamentos às realidades envolventes do meio educativo e à sua adaptação de forma a facilitar a aprendizagem pelos discentes.

Postic (1990), postula que a interação entre os intervenientes; para que a influência do discente e discípulo seja estabelecida de uma forma saudável, sem estar sujeita a valores morais e outros que, são, no mínimo discutíveis postula que “...é nas relações sociais introduzidas pelo acto educativo que o indivíduo ... se descobre, evolui e se estrutura...(pp 11-12)” . Define mesmo: “ a relação educativa é o conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa, numa dada estrutura institucional, relações essas que possuem características cognitivas e afectivas identificáveis, que tem um desenvolvimento e vivem uma história” (p.12).

Do ponto de vista histórico, com base nas reflexões de Durkeim (pai da sociologia moderna) apresenta uma relação de domínio hierarquizado em que a pedagogia é um meio de adaptar o indivíduo à sociedade, que o alberga de forma a integrá-lo nas suas estruturas tendo como atenuante “uma regulação proveniente daquilo a que ele chama o espírito da disciplina e das coacções morais impostas pela sociedade” (Postic, 1990, p. 15); com base em pressupostos marxistas (Althusser) esta relação hierarquizada apresenta-a como “regras da ordem estabelecida pela dominação de classe” (Postic, 1990, p. 17) e que correspondente a uma realidade observada no nosso país até 1974 (liceu versus escolas profissionais).

Do ponto de vista cultural realça as teorias de Bourdieu e Passeron *in* Postic (1990) que se enquadram no pensamento de uma relação pedagógica norteada pela transmissão de uma cultura dominante associada a uma distinção linguística provocada pela origem social dos intervenientes que, apesar de considerar sedutora considera reducionista em extremo quando aplicada à relação pedagógica, uma vez que, inclusivamente condiciona a atuação do próprio docente a essa correlação de forças sociais e linguísticas.

Estas reflexões socioculturais atrás mencionadas, remetem-nos, sob outro prisma, para as análises de Durkheim, Althusser sendo redutoras ao ignorar, mesmo contraditórias segundo Postic, com as suas próprias posturas assumidas no livro *En Les Heritiers* em que preconizam uma pedagogia racional que deveria ter em conta rendimentos diferenciais originados pela classe social dos estudantes e mesmo, podemos dizer, a obrigação de os reduzir sem considerar a dimensão afetiva que lhe estaria inerente. Esta postura e cito “é reconhecer implicitamente as virtudes da pedagogia, ainda que o seu estudo a mantenha ... de lado, como uma variável desprezível no funcionamento ideológico da escola...” (Postic, 1990, p. 25).

A perspetiva institucional na opinião do autor não resolve nenhuma das contradições expostas, antes pelo contrário. Realça a posição dominante do professor; acentua as suas funções burocráticas e impede uma regulação e/ou revisão da organização negando a “conflitualidade social presente nas organizações, afastando-a (Rouchy, 1973 *in* Postic, 1990, p.28)

Os pressupostos ideológicos para a definição sobre relação pedagógica apresentada por Postic (1990) baseiam-se na inadequação à realidade dos finais do Século XX e início do nosso Século em que as abordagens sociológicas efetuadas demonstram que não é possível dissociar a relação entre professor e aluno, seja qual for a sua natureza ou classificação atribuída uma vez que as sociedades atuais, podemos dizê-lo, estão em constante transformação não sendo sequer admitido do ponto de vista teórico as funções atribuídas ao sistema escolar de conservação de formas de poder social, socializador ou outras que ignorem esta transformação, sendo que o paradigma atual está bem traduzido na citação que Postic faz de Labrot (1971): “ Se considerarmos uma sociedade com um certo nível de avanço técnico e económico, esta sociedade é capaz de produzir estruturas sociais ... diferentes em função justamente das tradições educativas que existem nessa mesma sociedade” (p. 32).

Se como Postic podemos considerar que esta postura pode conduzir à convicção que qualquer ação pedagógica é vã, também podemos e devemos considerar que sendo a relação pedagógica uma estrutura dinâmica onde a História e as teorias até agora vigentes têm a sua influência mas não podem ignorar a relação que se estabelece entre professor,

aluno e instituição do ponto de vista educativo, social e prático. Integrando o docente, a sua implicação pessoal, na relação educativa será o complemento à definição de Postic de uma relação pedagógica dinâmica.

Como ele afirma:

“...na análise das relações reais que se instauram entre as condições sociológicas da instituição educativa, entre as determinações sociais, económicas, culturais da instituição e as intervenções conseguidas e abortadas de parceiros, que podemos discernir a parte de determinismo e a margem de liberdade efectivas”. (Postic, 1990, p. 33).

Numa perspetiva prática a relação pedagógica, como definida por Postic, 1990, obriga-nos a ter a consciência de alguns fatores eminentemente práticos da dinâmica educativa como sejam os processos de identificação (professor e aluno); os perigos inerentes à relação didática e as relações inconscientes estabelecidas nesta dinâmica.

No que diz respeito aos processos de identificação, passando um pouco ao lado das definições de Freud e Klein consideramos no âmbito deste trabalho, ser mais importante realçar, na perspetiva da identificação aluno e da identificação ao professor o “... processo psicológico pelo qual um indivíduo assimila um aspecto, uma propriedade, um atributo do outro e se transforma ... com base no modelo deste” (Laplanche e Pontalis *in* Postic, 1990, p. 242) e a “... dinâmica da relação interpessoal educador-criança... Como e em que condições é a identificação com o docente um elemento motor na progressão da criança e na procura da sua via...” (Postic, 1990, p. 246).

São também de realçar os perigos da relação dualista estabelecidos nesta interação pedagógica minimizados pelo grupo sem que este se transforme num local de refúgio do professor mas sim um papel ou função compensadora, reguladora desenvolvendo uma relação dialética “... entre o eu e o outro... sem anular o impulso afetivo mas também sem parar a progressão da criança para o conhecimento e a apreensão do real” (Postic, 1990, p. 257).

Em qualquer dinâmica de grupo estabelecem-se relações inconscientes que projetam as características do seu elemento dominante (neste caso necessariamente o professor) que tendo consciência delas e das causas que as determinam permitem-lhe adotar estratégias de adaptação aos factos beneficiadoras (em normalidade) da relação pedagógica existente.

A adoção desta estrutura dinâmica é perturbadora da ação do professor porque o obriga, apesar de ter que as ter em consideração, as estruturas de pedagogia rígidas sendo a solução apontada e provavelmente correta, que ele assuma uma função de coordenação de todos os fatores (económicos, sociais, psicológicos, pessoais e funcionais) de forma a

alcançar os objetivos pretendidos que são a apreensão pelo aluno dos conhecimentos que ele considera ter que serem transmitidos preparando-o para, mais que assumir ou interiorizar posturas reconhecidas, enfrentar com instrumentos de raciocínio e conhecimentos específicos os desafios apresentados pelas sociedades atuais (Postic, 1990).

### **3 – Organização/gestão da sala de aula**

“Dizeis então: as crianças de hoje já não se interessam pela escola, supõem saber tudo, mas não sabem sequer ler correctamente. Isto para não falar da ortografia que é um desastre, e dos conhecimentos escolares, sempre insuficientes.” (Freinet, 1975, p.11).

A grande questão deste capítulo prende-se com a necessidade de conseguir organizar e gerir as salas de aula de forma a fazer com que as crianças se interessem pelas matérias lecionadas e as consigam apreender.

As técnicas utilizadas devem ser de fácil adaptação às constantes mudanças a que o mundo moderno está sujeito. A democratização do ensino é irreversível e um direito de todas as classes sociais, mesmo as autoexcluídas (Freinet, 1975).

A sala de aula é um contexto social concretizada através dos binómios professor/aluno, aluno/aluno e aluno/turma. Cada turma é distinta, é um produto definido pelas suas características próprias que advêm da junção das qualidades/dificuldades de cada elemento que a compõe. As recordações que os alunos guardam são muitas vezes as relações sócio-psicológicas e não as matérias lecionadas. A turma como “...sistema em desenvolvimento com a sua própria estrutura, organização e normas.”(Arends, 1995, p. 109), “vai definir o seu próprio ritmo de aprendizagem, e a predisposição para a aquisição de competências, sejam elas ao nível da leitura ou outras” (Luft,1970, p. 81 *in* Arends, 1995).

Um dos grandes desafios dos professores é conseguir assumir uma posição de liderança perante a turma. Não uma liderança impositiva mas sim uma liderança consistente baseada por vezes em anos de experiência (Arends, 1995), construída/conseguida através dos diversos meios ao seu dispor.

#### **3.1. - Gestão da sala de aula**

“...no ensino é impossível separar totalmente as funções de gestão e de instrução.” (Arends, 1995, p.186)

A gestão da sala de aula é um dos papéis que cabe ao professor como complemento da sua função de liderança, a administração da sala de aula é tão importante como a

lecionação das matérias. Um bom planeamento das matérias a ministrar, uma boa organização do espaço, do tempo e dos materiais a utilizar, é decisivo para uma boa gestão.

A nível comportamental o professor tem que conseguir disciplinar os alunos ao mesmo tempo que cria espaço de aprendizagem.

### **3.2. - Dimensões do contexto turma/aprendizagem**

#### **3.2.1. - Clima de sala de aula**

O conceito de clima de sala de aula surgiu com o trabalho de Kurt Lewin e de outros colegas que demonstraram que as interações entre as necessidades e as condições ambientais influenciam o comportamento humano (Arends, 1995).

Getzels e Thelen (1960 *in* Arends (1995, p.110) aplicaram as ideias referidas anteriormente e descreveram as seguintes características dos grupos na sala de aula:

- “ 1) um grupo que se forma com o propósito de aprender;
- 2) um grupo em que os participantes são, na sua maior parte, seleccionados ao acaso e lhes é exigido que sejam membros de um grupo;
- 3) um grupo em que a liderança formal é dada, por lei, a um membro do grupo, o professor”.

Para estes autores, o modelo dos grupos de sala de aula têm duas dimensões, a pessoal e a social.

A primeira dimensão assenta nas características e necessidades dos alunos. “O comportamento é determinado como resultado das necessidades, motivos e atitudes individuais, independentemente do seu papel institucional” (Arends, 1995, p.110).

A segunda dimensão “descreve como as turmas existem dentro da escola e como certos papéis e expectativas se desenvolvem dentro desse contexto para atingir os objectivos do sistema” (Arends, 1995, p.110). A união destas duas dimensões determina o comportamento na sala de aula e forma um clima único no grupo. Através das interações entre o eu/outro que surge o clima de sala de aula, originando assim determinados comportamentos para a aprendizagem e para a vida social (Arends, 1995).

#### **3.2.2. - Características da sala de aula**

Walter Doyle (1979, 1980, 1986 *in* Arends, 1995) investigou e descreveu a natureza dos grupos na sala de aula. Este autor referiu que os contextos de sala de aula são sistemas ecológicos onde professores/alunos interagem numa sala de aula. O sistema ecológico assenta em várias características que ajustam o comportamento de cada aluno,

independentemente de como estes estão organizados para aprender ou da estratégia que o docente está a utilizar para ensinar determinada matéria.

Doyle (1986, pp.394-395 *in* Arends, 1995) descreveu seis características:

“1. **Multidimensionalidade:** A sala de aula é um local povoado no qual muitas pessoas, com preferências e aptidões competem por recursos escassos...é preciso manter registos, cumprir horário, organizar os materiais, e o trabalho dos alunos deve ser escolhido e avaliado.

2. **Simultaneidade:** Muitas coisas acontecem ao mesmo tempo na sala de aula. Enquanto ajuda um aluno, a professora tem de dar atenção ao resto da turma, lidar com interrupções e controlar o tempo. Durante uma discussão, o professor tem de ouvir as respostas dos alunos, observar os outros alunos, procurando sinais de compreensão ou confusão, formular a próxima questão e perscrutar a turma procurando possíveis comportamentos inadequados.

3. **Contiguidade:** Os acontecimentos sucedem-se na sala de aula a um ritmo rápido. Os professores têm centenas de interações com os seus alunos todos os dias. Estão continuamente a elogiar e a repreender. Esta contiguidade dá aos professores pouco tempo livre para reflectirem antes de agir.

4. **Imprevisibilidade:** Os acontecimentos na sala de aula, muitas vezes, tomam caminhos inesperados. As distrações e as interrupções são frequentes. Além disso, os acontecimentos produzem-se em conjunto, portanto é difícil antecipar como vai decorrer uma actividade num determinado dia com um grupo particular de alunos.

5. **Notoriedade:** A sala de aula é um local público e os acontecimentos, especialmente, aqueles que envolvem o professor, são sempre testemunhados por uma grande parte dos alunos.

6. **Historicidade:** As turmas reúnem-se cinco dias por semana, durante vários meses, e portanto acumulam um conjunto comum de experiências, rotinas e normas...Uma turma também é afetada pelas variações sazonais e a entrada de novos membros.”

Estas características afetam o contexto da sala de aula e influenciam o comportamento tanto de professores como de alunos, e condicionam a aprendizagem de cada indivíduo ou da turma no seu todo.

### 3.3. – Organização temporal

“Um dos aspectos de liderança do professor é a atribuição e gestão de recursos escassos para criar ambientes de aprendizagem” (Richardson *in* Arends, 1995, p. 79).

Um dos recursos que o docente tem de controlar é o tempo, o tempo que deve ser gasto numa determinada matéria e como gerir e focalizar o tempo dos alunos nos assuntos escolares (Richardson *in* Arends, 1995).

A gestão do tempo na sala de aula é complexa, pois exige o conhecimento do currículo, dos princípios da aprendizagem, de cada aluno e de boas práticas de gestão, ou seja, o docente tem que cumprir com as matérias a lecionar e de se certificar que os alunos aprenderam (Richardson *in* Arends, 1995).

Richardson *in* Arends (1995, p. 79) afirma que:

“No ensino, o tempo pode ser visto como um recurso crítico que, em combinação com outros recursos, produz a aprendizagem dos alunos...Ao dar um tema a correr, no mínimo de tempo possível, o professor pode ter sido muito eficiente. Porém, se os alunos não aprenderam, o professor não terá sido eficaz. Isso sugere que alguma quantidade específica de tempo gasta numa matéria em combinação com o uso eficaz desse tempo maximizará a aprendizagem dos alunos”.

Esta variável ganhou maior relevância com a publicação de um artigo de John B. Carrol intitulado *A Model of School Learning*. Neste modelo, Carrol afirma:

“que a aprendizagem dos alunos é uma função de cinco factores:

- 1 – aptidão, ou a quantidade de tempo que o aluno leva a aprender a tarefa em condições óptimas;
- 2 – capacidade para compreender a instrução;
- 3 – perseverança, ou a quantidade de tempo que o aluno se dispõe a permanecer ocupado activamente na tarefa;
- 4 – qualidade da instrução;
- 5 – oportunidade temporal permitida para a aprendizagem” (Carrol, 1963 *in* Arends, 1995, p. 80).

### **3.3.1. – Diferentes tipos de tempo**

No seu modelo, Carrol referiu três tipos de tempo, tempo necessário, tempo permitido e tempo gasto. Em 1978, este autor aperfeiçoou o seu modelo, dando maior relevância ao tempo e ao processo de aprendizagem.

Para Carrol (1963 *in* Arends, 1995), a qualidade do ensino depende de como são apresentadas as tarefas, do modo como são transmitidas as suas exigências, as sequências e ritmos de aplicação adequados e como são consideradas as características e necessidades dos alunos. Se os alunos forem motivados ao longo das aprendizagens, permanecerão mais tempo na realização das tarefas propostas pelo docente.

Mas um dos problemas que se colocam aos professores é como gerir o tempo, saber o tempo necessário para ensinar as matérias e para desenvolver determinadas tarefas.

Através do seu modelo de aprendizagem escolar, Carrol (1963 *in* Arends, 1995) mostra aos professores que o tempo necessário depende do conhecimento das capacidades e competências dos alunos, assim como da tarefa a realizar.

Durante os anos 70, vários investigadores começaram a testar o modelo de Carrol, utilizando diferentes tipos de tempo, sendo eles:

**“Tempo planeado** – quando os professores preenchem as planificações, põe de lado uma certa quantidade de tempo para diferentes assuntos e actividades;

**Tempo atribuído** – a quantidade de tempo que o professor gasta no assunto, tarefa ou actividade específica. Também se chama oportunidade de aprender e mede-se em termos da quantidade de tempo que os professores permitem que os seus alunos gastem numa dada tarefa escolar;

**Tempo ocupado** – a quantidade de tempo que os alunos realmente gastam numa actividade ou tarefa. Também pode ser chamado tempo na tarefa e este tipo de tempo é medido em termos de tempo na tarefa (se o aluno está centrado na tarefa dada pelo professor) e tempo fora da tarefa (se o aluno está a fazer algo contrário ao que o professor lhe solicitou);

**Tempo de aprendizagem escolar (TAE)** – a quantidade de tempo gasta por um aluno ocupado numa tarefa em que obtém sucesso. Este conceito é o que está mais intimamente relacionado com a aprendizagem escolar dos alunos (Fisher et al, 1980) e

**Tempo necessário** – o tempo que um aluno individual realmente necessita para dominar uma tarefa. Esta característica de tempo é habitualmente determinada com base na capacidade e na aptidão.” (Richardson *in* Arends, 1995, p. 82).

Os conceitos referidos anteriormente produzem resultados diferentes. Assim, o tempo diminui na passagem do tempo planeado para o tempo de aprendizagem escolar (Richardson *in* Arends, 1995).

Quando o professor inicia um conteúdo novo necessita de mais tempo para explicar os conceitos e para os alunos os poderem aplicar. Mas se o professor planificar o mesmo conteúdo, com o mesmo tempo e os alunos já o dominarem, é repetir desnecessariamente a matéria, ficando outros conteúdos importantes por abordar (Richardson *in* Arends, 1995).

### 3.3.2. – Relação entre tempo e a aprendizagem dos alunos

Nos anos 70 vários estudos investigaram relações do tempo e da aprendizagem dos alunos: estará a aprendizagem relacionada com a quantidade de tempo proposta para uma determinada tarefa; estará relacionada com o tempo que os alunos estão ocupados na tarefa; ou a ambos (Richardson *in* Arends, 1995).

Os investigadores concluíram que numa sala de aula de ensino regular, estas variáveis se relacionam. Quanto mais tempo o professor dedicar a um determinado conteúdo programático e quanto mais os alunos estiverem ocupados na realização de atividades sobre esse conteúdo, mais aprenderão (Richardson *in* Arends, 1995).

Concluíram também que há uma variação de professor para professor na organização temporal definida para cada conteúdo programático, ou seja, mesmo que numa escola os professores definam o tempo que não de dedicar a uma disciplina, esse tempo ocupado será diferente de sala para sala. Esta variação de tempo relaciona-se com as capacidades do professor na gestão/organização da sala de aula e nas características apresentadas pelos alunos de cada turma (Richardson *in* Arends, 1995).

No fim dos anos 60 e princípio dos anos 70 foi iniciado um programa nos E.U.A. chamado *Headstart*, que “atribuía fundos aos distritos escolares para o desenvolvimento de programas infantis e pré-escolares para crianças desfavorecidas” (Richardson *in* Arends, 1995, p.83). Apesar dos ganhos sociais e escolares, os investigadores concluíram que as crianças deste programa perdiam muitos dos seus ganhos iniciais desde o momento que incorporavam numa turma de ensino regular (Richardson *in* Arends, 1995).

Desta forma, surgiu o projeto *Follow Through* que:

“consistia numa série de programas concebidos a partir de teorias acerca de como aprendem as crianças, particularmente as de baixo estatuto socio-económico. Estes programas iam desde orientações para as competências básicas, altamente estruturadas, até abordagens de sala de aula aberta e de aprendizagem independente” (Richardson *in* Arends, 1995, p.83).

Os investigadores deste projeto concluíram que qualquer que fosse a aprendizagem de um conteúdo feita na sala de aula, em que os docentes passassem mais tempo na realização de tarefas relacionadas com esse conteúdo, maior era o aproveitamento dos alunos na leitura e na Matemática. No entanto, os alunos que passassem mais tempo em atividades não-escolares ou de quem se esperou que aprendessem sozinhos, tiveram um aproveitamento menor (Richardson *in* Arends, 1995).

Este estudo veio sugerir que na aprendizagem da leitura e da Matemática, os alunos necessitam de um mais ensino direto.

Mais tarde, Rosenshine (1980 *in* Arends, 1995) sugeriu que não pensassem tanto no tempo que os professores dispensavam para ensinar, mas também no tempo real ocupado, ou seja, “Enquanto o tempo atribuído afecta a aprendizagem dos alunos, um tipo ainda mais importante de tempo de aula relaciona-se com os alunos estarem ou não ocupados com as tarefas (Rosenshine, 1980 *in* Arends, 1995, p.84).

Outro estudo na Califórnia, Beginning Teacher Evaluation Study, revelou:

“que as salas de aula em que os professores atribuíam mais tempo a uma área específica de conteúdos, os alunos aprendiam mais nessa área; que a taxa de ocupação está também relacionada com a aprendizagem dos alunos; e que os alunos que desempenham as tarefas com uma alta taxa de sucesso aprendem mais do que aqueles que as desempenham com uma baixa taxa de sucesso” (Richardson *in* Arends, 1995, p.84).

Estes investigadores determinaram também “cinco funções docentes importantes na promoção de um tempo de aprendizagem mais elevado, sendo elas, diagnóstico, prescrição, apresentação, monitorização e feedback” (Richardson *in* Arends, 1995, p.84).

Estas funções contribuem para o ensino e para um elevado tempo de aprendizagem. Os docentes eficazes abordam as matérias e as atividades de diferentes maneiras, conseguindo quase sempre a atenção e motivação dos alunos na concretização das tarefas (Richardson *in* Arends, 1995).

### **3.3.3. – Utilização do tempo**

Os professores ao elaborarem a planificação devem ter em conta o tempo estipulado para cada conteúdo e para cada atividade.

Como já constatamos anteriormente através de vários estudos, o aproveitamento dos alunos inter-relaciona-se com o tempo da sua aprendizagem, daí ser necessário os docentes observarem se os alunos estão a realizar a tarefa e se a concretizam com sucesso (Richardson *in* Arends, 1995).

“ Se o tempo de aprendizagem escolar é elevado, os alunos provavelmente estarão a aprender o material que lhes está a ser apresentado. Se é baixo, devem ser feitas mudanças na quantidade de tempo gasto no tópico, na gestão da instrução ou no nível de dificuldade do conteúdo.” (Richardson *in* Arends, 1995, p.89).

### 3.3.3.1. – Como aumentar o tempo na tarefa

Para aumentar o tempo de uma determinada tarefa, o docente tem de comunicar ao aluno que o objetivo do ensino é a aprendizagem das matérias, e por outro lado a função do professor é a de criar condições para uma boa aprendizagem (Richardson *in* Arends, 1995).

O Beginning Teacher Evaluation Study, forneceram alguns princípios de forma a aumentar o tempo de aprendizagem. Estes princípios auxiliaram os docentes na maximização do tempo e na sua utilização nas salas de aula, ou seja, os professores devem experimentar diferentes formas de gestão e avaliá-las de forma a aumentar o tempo de aprendizagem (Fisher et al, 1980, *in* Arends, 1995).

Nesta investigação, relativamente ao tempo de aprendizagem concluíram que os alunos em salas de aula onde o tempo é estipulado e onde a maior parte do tempo estão ocupados na realização das tarefas, aprendem mais do que noutra tipo de sala e se as tarefas dadas pelos docentes, são executadas pelos alunos com sucesso, estes aprenderão mais do que se as realizarem com baixo nível de sucesso (Richardson *in* Arends, 1995).

No entanto, existem comportamentos de gestão e de interação dos docentes que auxiliam a aumentar o tempo de aprendizagem e por sua vez, o rendimento dos alunos, sendo eles:

- **Diagnóstico** preciso do nível de competência do aluno;
- **Prescrição** de tarefas apropriadas.
- **Interação substantiva** (comparada com as interações sociais, disciplinares ou de procedimentos);
- Fornecimento de **feedback escolar** aos alunos, especialmente quando cometem um erro;
- E **estruturação** da aula e fornecimento de directivas acerca dos procedimentos das tarefas. Criação de um **ambiente de aprendizagem** no qual os alunos assumam a responsabilidade pelo trabalho e cooperem nas tarefas escolares (Richardson *in* Arends, 1995, p. 92).

## **SEGUNDA PARTE – ESTUDO EMPÍRICO**

### **CAPÍTULO 5 – FORMULAÇÃO DO PROBLEMA E DOS OBJETIVOS**

## **1 – Justificação da investigação**

Este trabalho de investigação, intitulado *Avaliação da Leitura em Crianças do 1.º Ano do 1.º Ciclo – Estudo Exploratório* pretende ser um estudo sobre as capacidades de leitura da amostra selecionada, e a verificação das variáveis que condicionaram essa aprendizagem: método de ensino da leitura, a relação pedagógica, a organização/gestão da sala de aula e dos contextos familiares.

A leitura é uma habilidade académica, fundamental para todas as aprendizagens escolares, profissionais e sociais, pois o saber ler funciona como meio para aprender as Ciências, a Matemática, a História bem como outros conhecimentos acerca das artes ou de outras culturas e sociedades.

A maior parte das crianças aprende a ler sem grandes dificuldades, por outro lado, existem outras que ao longo dos quatro anos de escolaridade manifestam atrasos e desvios na aprendizagem da leitura, comprometendo assim o seu sucesso escolar.

As dificuldades na aprendizagem da leitura são um dos principais motivos para o insucesso escolar, levando à falta de autoestima, autoconfiança e motivação para aprender.

Nesta perspetiva, os docentes terão de recorrer a estratégias e método de ensino da leitura adequados à sua turma, como forma de motivá-los para a aprendizagem, fomentando uma relação pedagógica capaz de incentivar os alunos a quererem estar na escola: “Quem de perto lida com problemas de leitura e de escrita sabe que o papel do professor, a sua maneira de ensinar, os métodos e estratégias que utiliza desempenham um papel importante na explicação dos diferentes desempenhos por parte das crianças.”(Viana 2002, pp.92-93).

Tendo em conta todas as premissas e cientes da importância da aprendizagem da leitura para as crianças, como pedra basilar que é para adquirir todos os outros conhecimentos, surgiu este estudo na tentativa de percebermos quais as variáveis que efetivamente influenciam a existência de bons e de menos bons leitores.

### **1.1. – Formulação do problema**

A génese da nossa investigação, foi considerarmos útil para a continuação do nosso trabalho como professores, compararmos os métodos e estratégias de dois docentes no ensino da leitura, e o seu efeito nas turmas a que lecionam, selecionando uma amostra com bons e menos bons leitores, que nos permitissem analisar através de entrevistas e de observações a influência do método, da relação pedagógica, da organização da sala de aula e dos contextos familiares, no sucesso e no insucesso dos resultados.

Sabíamos já, fruto de trabalhos anteriores e da nossa curta experiência como professores, que o mundo está em constante devir, como tal os métodos tem que ser adequados às novas vivências e necessidades dos alunos.

É então necessário que o professor promova atividades diversificadas na aprendizagem da leitura, para que os alunos se sintam motivados ao longo desse processo, e se tornem leitores competentes revelando baixos níveis de iliteracia.

Desta forma, este estudo incidirá nas seguintes questões de partida: “Qual o método no ensino inicial da leitura mais eficaz, utilizado pelos professores do 1.º Ciclo, quando comparamos o método fónico ou sintético com o método misto?; Que outras variáveis, para além do método, podem estar a interferir nos resultados?”.

## **1.2. – Objetivos da investigação**

Após a justificação da investigação e a formulação do problema que levará à concretização do nosso estudo, delineou-se uma lista de objetivos:

### **Objetivo geral:**

- Analisar os contextos, a organização da sala da aula, a dinâmica relacional, o grupo turma, as estratégias utilizadas pelos professores incluindo a questão do método (analítico, sintético ou misto) a dinâmica familiar que possam interferir na promoção do sucesso da alfabetização inicial (1.º ano, 1.º Ciclo).

### **Objetivos específicos:**

- Observar os contextos, a organização da sala da aula, a dinâmica relacional na sala da aula;
- Recolher informações sobre as estratégias e os métodos escolhidos e as justificações apresentadas pelos professores para promoverem a alfabetização dos seus alunos;
- Identificar fatores externos e internos presentes no percurso dos bons e dos menos bons leitores.

## **CAPÍTULO 6 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

## 1 – Metodologia

Qualquer trabalho depende de mais do que um método, por isso tem que se determinar quais os métodos que auxiliam melhor os fins que se pretendem alcançar, e depois, “conceber os instrumentos de recolha de informação mais apropriados para o fazer, isto porque a investigação (...) procura encontrar respostas, deste modo, exige diferentes metodologias” (Bell, 1997, *in* Santos, 2005, p. 23).

Sousa (1998, *in* Santos, 2005, p. 23) compreende que metodologia é “um conjunto de regras de carácter indicativo, tendentes a fornecer ao estudo o rigor formal, rigor esse necessário à sua correta consulta e compreensão dos elementos nele contidos”.

De acordo com Sampieri (2006 *in* Guedes, 2010), a nossa pesquisa é não-experimental pois trata-se de uma investigação em que não se manipulam as variáveis, ou seja, observam-se as variáveis tal como ocorrem no seu contexto natural, para posteriormente serem analisadas.

Tal como afirma Kerlinger (2002, p. 420 *in* Guedes, 2010) “na pesquisa não-experimental não é possível manipular as variáveis ou distribuir aleatoriamente os participantes ou tratamentos”.

Na metodologia não-experimental não se traça uma situação, mas observam-se situações já existentes, não provocadas propositadamente pelo investigador.

Utilizámos, por isso, uma metodologia descritiva e qualitativa para analisar as entrevistas dirigidas aos alunos e aos docentes, assim como o produto da observação das aulas, escolhidas para este estudo, pelas características que Bogdan e Biklen (1994) referem:

- a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
- porque limitam-se a descrever os dados observados sem neles intervir;
- a palavra é muito útil tanto para o registo de dados, como para divulgação dos resultados;
- os dados são obtidos no local em que acontecem, pois o investigador assume que o comportamento humano é influenciado pelo contexto;
- os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelo produto;
- os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
- o significado é de importância vital nesta abordagem qualitativa.

Afonso (2005) refere que numa análise qualitativa a construção do texto varia consoante as preferências do investigador, não podendo separar o trabalho da escrita do processo de análise. Esta é uma análise válida que “pode funcionar sobre *corpus* reduzidos

e estabelecer categorias mais discriminantes” (Bardin, 1991, p. 115). Sendo maleável no seu funcionamento, as deduções devem ser fundadas na presença do índice e não na frequência da sua presença (Bardin, 1991).

Também recorreremos à análise de conteúdo, que segundo Bardin (1977, p. 38) é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens”, em que a sua principal finalidade é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção ou de receção, recorrendo à utilização de indicadores quantitativos ou qualitativos.

Desta forma, surgem diversos tipos de análise de conteúdo, sendo eles a análise de exploração, de verificação, quantitativa, qualitativa, direta e indireta.

Carmo & Ferreira (1998) fazem distinção entre a análise quantitativa e a análise qualitativa. A análise quantitativa centra-se na frequência, ou seja o número de vezes que um critério é utilizado, enquanto que a análise qualitativa visa a novidade, o interesse ou o valor de um tema.

Segundo Vala (1986), para proceder à análise de conteúdo de qualquer texto, documento ou outro material, o investigador tem de percorrer um conjunto de etapas:

- A definição dos objetivos (selecção de conceitos importantes para a investigação);
- Constituição do *corpus* (material a ser analisado);
- Definição das categorias que, segundo Hogenraad (1984 *in* Vala, 1989, pp. 110-111), consistem no:

“número de sinais da linguagem que representam uma variável na teoria analista. Neste sentido, uma categoria é composta por um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito”;

- A definição de unidades de análise;
- Quantificação e análise.

A nossa pesquisa incidiu também numa metodologia quantitativa, uma vez que analisámos os dados resultantes da Escala de Graffar e do modelo de avaliação de leitura adotado por Casas (1988, *in* Vitor, 2009).

## 2 – População e amostra

A nossa pesquisa incidiu sobre oito elementos de duas turmas, de duas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma situada em Moscavide e outra na Portela.

Estas escolas pertencem ao Agrupamento de Escolas de Portela e Moscavide, localizado na Portela, concelho de Loures.

Esta amostra de oito crianças foi selecionada após uma conversa com os professores, que nos caracterizaram em traços gerais as turmas, e o seu nível de leitura, identificando assim os bons leitores e os menos bons leitores.

De seguida, foi solicitado a cada docente, que tendo em conta o seu grupo fizesse uma divisão de alunos, de modo a que as crianças escolhidas para este estudo, fossem dois elementos do sexo masculino e dois do sexo feminino, e em que dois estivessem abaixo do nível dos bons leitores e outros dois fossem considerados menos bons leitores.

A seleção foi realizada como está acima transcrita, para averiguarmos as variáveis que influenciam as crianças no processo de aprendizagem da leitura, reportando posteriormente para a comparação entre os elementos dos dois grupos, nomeadamente no que diz respeito aos bons leitores e aos menos bons leitores.

### 2.1. – Caracterização da amostra

A amostra foi delineada tendo em conta os objetivos traçados para este estudo. Desta forma, foi composta por dois grupos de alunos (quatro elementos cada) do 1.º ano de escolaridade da Escola Básica do 1.º Ciclo Doutor Catela Gomes e Escola Básica do 1.º Ciclo/Jardim de Infância da Portela, pertencentes ao Agrupamento de Escolas de Portela e Moscavide.

O Grupo I foi formado por duas raparigas e dois rapazes, em que a sua idade média é de 6,5 anos.

Do Grupo II fizeram parte duas crianças do sexo feminino e duas crianças do sexo masculino com sete anos de idade, como é visível na tabela 3.

Grupos	Número de Alunos	Género	Idade Média	Nível de Escolaridade
Grupo I	4	2 Feminino 2 Masculino	6,5 anos	1.º Ano
Grupo II	4	2 Feminino 2 Masculino	7 anos	1.º Ano

**Tabela 3 - Amostra**

Os alunos dos dois grupos são oriundos de meios urbanos. Todos os alunos do primeiro grupo residem em Moscavide, concelho de Loures, sendo que do segundo grupo, habitam em freguesias diferentes, Oeiras, Portela, Sacavém e Belas, pertencentes a dois concelhos, Loures e Sintra.

Através da Ficha de Identificação do Aluno, pudemos verificar que todos os alunos frequentaram Creche e Jardim de Infância durante quatro anos.

### **3 – Instrumentos da investigação**

Um dos pontos fulcrais deste trabalho foram os instrumentos utilizados na investigação.

Na nossa investigação utilizámos a Ficha de Identificação do Aluno (Anexo 3), a Classificação Social Internacional de Graffar adaptada por Fonseca (1990) (Anexo 4), uma prova de leitura (Anexo 5), as entrevistas semiestruturadas aos alunos e aos professores (Anexo 6 e 7) e uma grelha observação participante passiva (Anexo 8).

A Ficha de Identificação do Aluno serviu sobretudo para a recolha de dados biográficos, do contexto familiar e para caracterização do percurso escolar.

A Classificação Social Internacional de Graffar, é um método aconselhado pelo Centro Internacional de Infância, pois é reconhecida internacionalmente, a aplicação dos resultados é fiscalizada, é fácil de aplicar; incide sobre cinco critérios diferentes, corrigindo assim as próprias dificuldades da classificação (Fonseca, 1990).

Esta escala abrange cinco critérios objetivos: profissão dos pais; nível de instrução dos pais; fonte de rendimento familiar; conforto da habitação e aspetos do bairro onde habita, que nos indicaram o nível ocupado pelo observado na escala social (Fonseca, 1990).

A Escala de Graffar é analisada, num primeiro momento, através da atribuição a cada família da pontuação de um a cinco para cada um dos critérios da escala. Num segundo momento procede-se à soma dos resultados obtidos, definindo a partir desse resultado o escalão que a família ocupa na sociedade, designadamente: Classe I (Alta); Classe II (Média-Alta); Classe III (Média); Classe IV (Média-Baixa) e Classe V (Baixa) (Fonseca, 1990).

Dado que o objetivo geral da nossa investigação foi analisar os contextos, a organização da sala de aula, a dinâmica relacional, o grupo turma, as estratégias utilizadas pelos professores incluindo a questão do método utilizado no ensino da leitura, necessitámos de alguns instrumentos de avaliação para verificar estas variáveis, nomeadamente, prova de leitura de um texto, entrevistas semiestruturadas e grelha de observação participante passiva.

O Modelo de Avaliação da Leitura teve em conta o nível do desenvolvimento dos alunos. Neste sentido, tratando-se de alunos do 1.º ano de escolaridade, no final do seu ano letivo, escolhemos dos livros propostos para o 1.º ano, seis textos temáticos com uma extensão de cem a cento e cinquenta palavras. Estes textos foram propostos à apreciação de um júri composto por três professores a lecionar o 1.º ano.

Na primeira escolha eliminaram-se quatro textos por se verificar que a temática não era muito motivadora. Dos dois restantes, foram analisados com mais pormenor a sua extensão e o seu conteúdo, sendo escolhido o texto “O ratinho envergonhado”, da organização de Conceição Dinis & Fátima Lima (2000), da Porto Editora com uma extensão de cento e dezasseis palavras.

O texto foi proposto para leitura a cada aluno, e a prova foi gravada.

A definição geral de leitura remete-nos para o processamento de símbolos, através dos quais se obtém informação. Essa descodificação da informação pressupõe o prévio conhecimento do código escrito (Cruz, 2007, *in* Cruz, 2009).

A aprendizagem da leitura pressupõe duas componentes, a descodificação das palavras e a compreensão da informação escrita.

O ato primordial da descodificação é o conhecimento básico das letras isoladas ou em grupo, atribuindo-lhes um som e uma significação, tendo o indivíduo de aprender a relacionar ambos para formar palavras e conseguir lê-las. Este processo deve tornar-se automático. O domínio dos mecanismos de descodificação de palavras é obrigatório para o desenvolvimento da leitura (Cruz, 2007; Citoler, 1996, *in* Cruz, 2009).

Para Casas (1988, *in* Cruz, 2009) a descodificação implica além dos processos visual e fonológico, que formam o elemento percetivo da leitura, os processos linguístico e contextual, que auxiliam o reconhecimento das palavras.

O processamento visual contém “as seguintes habilidades essenciais: discriminação, diferenciação figura-fundo, capacidade de reter sequências, capacidade de reter um todo nos seus elementos componentes e de sintetizar os elementos numa unidade total.” (Casas, 1988, p.142 *in* Cruz, 2009). Este processamento visual tem duas vertentes, a análise visual (capacidade de apreender os componentes individuais da palavra) relacionada com a descodificação visual, e a síntese visual (capacidade de organização percetual) relacionada com a compreensão. A capacidade de reconhecimento de uma palavra como um todo, implica também o reconhecimento das letras individuais que a compõem.

“Por seu lado, o processo fonológico pode ser definido como a capacidade para utilizar códigos fonológicos, e, portanto, o seu êxito depende de uma série de habilidades básicas como a discriminação de sons, a diferenciação de sons

relevantes dos sons irrelevantes, a memorização correcta de sons, a sequencialização de sons na ordem adequada e a análise e a síntese de sons na formação de palavras” (Casas, 1988, p.143 *in* Cruz, 2009).

Apesar de por vezes para se conseguir a representação fonética correcta ter que se pronunciar duas letras juntas, é inegável que a leitura depende essencialmente de estabelecer a correspondência letra-som. Defende Casas (1988 *in* Cruz, 2009) que quanto maior capacidade de segmentação das palavras tiver o indivíduo, melhor será a sua codificação inicial.

“O processamento linguístico implica a capacidade de utilizar o primeiro sistema simbólico da linguagem (isto é, a fala) para o conectar com o segundo sistema simbólico, que é o visual ou escrito” (Casas, 1988, p.143 *in* Cruz, 2009).

Desta forma, o sujeito que inicia o processo de aprendizagem da leitura deve constituir uma ligação entre a fala e os símbolos, o que pressupõe uma dependência entre a leitura e a linguagem oral (Casas, 1988 *in* Cruz, 2009).

Segundo Citoler (1996) & Casas (1988 *in* Cruz, 2009), o processamento contextual revela a capacidade para usar o contexto para ler palavras desconhecidas, ou seja quando um sujeito desenvolve a sensibilidade para o campo semântico e sintático das frases, consegue previamente adivinhar as palavras, para depois as comprovar visualmente.

Casas (1988 *in* Cruz, 2009) menciona quatro grupos de erros mais frequentes, que surgem na descodificação ou na exatidão da leitura, sendo eles: erros na leitura de letras, de sílabas e de palavras, leitura lenta e vacilações e repetições.

Quanto aos erros na leitura de letras podemos constatar os seguintes:

- “Substituições – troca de letras, devido a confusões ou incapacidade para discriminar fonemas com sons similares, como por exemplo o /v/ e o /f/;
- Inversões – alteração da posição relativa das letras, de modo que se podem confundir /loba/ com /bola/;
- Rotações – podem ocorrer rotações de menor (e.g., /b/ por /p/) ou de maior importância (e.g.; /b/ por /q/);
- Omissões – podem ser omitidas letras dentro (e.g., /gota/ em vez de /gosta/) ou na parte final das palavras (e.g., /criança/ em vez de /crianças/);
- Adições – ao contrário da situação anterior, podem ser adicionadas letras inexistentes numa palavra, como por exemplo /mensa/ em vez de /mesa/” (Casas, 1988, p.144 *in* Cruz, 2009).

No que diz respeito aos erros na leitura de sílabas e palavras, o mesmo autor expõe os seguintes:

- Substituições – podem surgir substituições de sílabas ou de palavras inteiras, e.g., *papá* em vez de *pai*, que é errado a nível da descodificação, mas o texto permanece

com o mesmo sentido, ou ler-se *otimista* em vez de *ótico*, alterando assim todo o sentido do texto;

- Inversões – estes erros estão relacionados com dificuldades em estabelecer a memória sequencial quer a nível visual ou auditivo ou problemas visuais em seguir a trajetória das palavras direita-esquerda, e.g., *coar* em vez de *arco*. Estes erros podem ocorrer não só no início ou no final das palavras, mas também em qualquer posição da mesma, e.g., *buarco* em vez de *buraco*;
- Omissões – a omissão de pontuação durante a leitura é o mais frequente, sendo que as pausas são feitas de forma incorreta, alterando o sentido do texto. Surgem também omissões de sílabas (especialmente as que se encontrem numa posição final), de palavras curtas e de palavras que contenham alguma dificuldade, e.g., “...uma vez existiu...” em vez de “...uma vez há muito tempo existiu...”;
- Adições – acrescentam-se sílabas a uma palavra, e.g., *pensares* em vez de *pensar*.

A leitura pode ser lenta e difícil se o sujeito tiver dificuldades em construir percepções visuais no tempo considerado normal para a sua idade, olhando para as palavras durante muito tempo e muitas vezes antes de avançar com a leitura das mesmas (Casas, 1988 *in* Cruz, 2009). Outra das dificuldades, as vacilações, pode ter a ver com a dúvida de como se pronuncia a palavra, fazendo pausas incorretas entre as palavras e finalmente a perseveração, o indivíduo repete várias vezes a frase ou a palavra antecedente àquela que pretende ler e que lhe está a causar dificuldades (Casas, 1988 *in* Cruz, 2009).

A fluência na leitura refere-se à habilidade do leitor para desenvolver o controlo sobre os níveis superficiais de processamento do texto, de tal modo que ele passa a poder focar-se no entendimento dos níveis mais profundos do significado inerente ao texto (Rasinski, 2004).

Assim, a fluência na leitura tem três dimensões importantes, que constroem uma ponte para a compreensão:

- precisão na descodificação de palavras, o leitor deve ser capaz de pronunciar os sons das palavras de um texto com um mínimo de erros;
- processamento automático, dado que o leitor precisa de fazer o mínimo de esforço mental possível para descodificar as palavras, para poder usar os seus finitos recursos cognitivos na compreensão do significado.
- e leitura prosódica, pois o leitor deve ler com expressão na sua voz, não colocar o mesmo ênfase em todas as palavras e considerar a pontuação (Rasinski, 2004).

Ler não é somente o ato de descodificar a palavra, conseguir lê-la identificando os seus vários componentes. Ler é acima de tudo compreender a mensagem que as palavras nos transmitem (Cruz, 2007; Citoler, 1996 *in* Cruz, 2009).

Estudos sobre a compreensão da leitura revelaram que “a compreensão de um texto é o produto de um processo regulado pelo leitor e no qual se produz uma interacção entre a informação armazenada na memória daquele e a proporcionada pelo texto (Citoler, 1996 *in* Cruz, 2009).

Para que ocorra uma leitura hábil convergem várias operações que têm início na análise visual dos estímulos, e embora estas operações sejam imprescindíveis para o reconhecimento das palavras, não são suficientes para que a compreensão aconteça (Cruz, 2007; Citoler, 1996 *in* Cruz, 2009).

Desta forma, se o leitor não consegue reunir a informação de um texto, não tem conhecimentos anteriores sobre o mesmo, e não adquire a informação fundamental ou não interliga a que já possui com aquela que lhe é facultada pelo texto, então não existe compreensão (Cruz, 2007; Citoler, 1996 *in* Cruz, 2009).

Para se ler corretamente é fundamental a junção de vários mecanismos que formem um conjunto de fatores, dos quais são partilhados com a linguagem oral. Os autores Das, Naglieri & Kirby (1994, p.146 *in* Cruz, 2009) referem que a compreensão é “como uma função multiplicativa da descodificação e da compreensão auditiva”. (Cruz, 2007; Citoler, 1996 *in* Cruz, 2009).

Podemos assistir a lacunas na compreensão devido ao mau funcionamento de alguns fatores ou ao conjunto de fatores, que estão relacionados e se podem sobrepor (Citoler, 1996 *in* Cruz, 2009). Assim, Citoler (1996, p.146 *in* Cruz, 2009) revela alguns fatores que originam problemas na compreensão da leitura, sendo eles:

“deficiências na descodificação; confusão no que se refere às exigências da tarefa; pobreza de vocabulário; conhecimentos prévios escassos; problemas de memória; desconhecimento e/ou falta de domínio das estratégias de compreensão; escasso controlo da compreensão (ou seja, estratégias metacognitivas); auto-estima baixa e escassa interesse pela tarefa”.

Casas (1988 *in* Cruz, 2009) indica quatro níveis de compreensão:

- Compreensão literal – envolve o reconhecimento e memória de factos estabelecidos. Não basta afirmar que a informação que o leitor precisa está contida no texto, pois para entender essa informação, ele tem de saber relacioná-la ao nível da leitura e com as suas experiências;
- Compreensão interpretativa – o leitor tem de se envolver com o texto num processo interativo, daí vários sujeitos descobrirem diferentes significados no mesmo texto, ou seja quanto maior for a envolvência do leitor para relacionar o texto com os seus conhecimentos e experiências pessoais, melhor será a sua compreensão do mesmo;

- Compreensão avaliativa ou crítica – implica a criação de juízos, a manifestação de opiniões pessoais e a análise das intenções do autor do texto, verificando-se assim um processamento cognitivo para este nível;
- Compreensão de apreciação – surge quando o leitor é atingido pelo conteúdo do texto, pelas personagens ou pelo estilo de escrita do autor, sugerindo-se, revelando-se assim que a leitura é um processo de comunicação entre escritor e leitor.

A entrevista é uma das técnicas de recolha de dados utilizada na investigação naturalista e baseia-se na interação verbal entre o entrevistador e o respondente, em situação de face a face ou por telefone (Afonso, 2005).

Esta técnica pode apresentar três formas: entrevistas estruturadas, não estruturadas e semiestruturadas, mediante a forma como se irá proceder ao registo da informação obtida por parte do entrevistado (Afonso, 2005).

Na nossa pesquisa utilizámos a entrevista semiestruturada, sendo o guião o principal instrumento de condução e gestão deste tipo de entrevista. As entrevistas dirigidas aos alunos e aos docentes serviram mais uma vez para recolher dados pessoais e dados sobre a metodologia utilizada no ensino da leitura, a relação pedagógica estabelecida e a organização e gestão da sala de aula. Na entrevista direcionada aos alunos, tentámos ainda, compreender o papel da família na vida escolar dos seus educandos.

As principais linhas da entrevista semiestruturada são baseadas na investigação, tendo em conta as suas questões de pesquisa e eixos de análise.

Quanto à sua organização é feita por objetivos, com várias questões constituídas por vários itens, estes últimos geridos em função das respostas dos entrevistados (Afonso, 2005).

A entrevista está intrinsecamente ligada à observação e ao quadro teórico (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990).

Pourtois e Desmet (1988 *in* Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990) defendem que a entrevista deve preceder a recolha de dados que seja realizada através da observação, permitindo a exploração da matéria a estudar, facultando uma primeira abordagem às problemáticas que envolvem os sujeitos na investigação, sendo estas aprofundadas mais tarde através da observação.

Para Carmo & Ferreira (1998) a entrevista baseia-se na interação direta, tendo assim a presença de dois interlocutores. Desta forma, é fundamental que o investigador se identifique, apresente o seu problema de pesquisa e faça uma explicação do papel pedido ao entrevistado, assim o entrevistador está a aplicar a regra da reciprocidade. O entrevistado vai entender a sua utilidade, tornando mais fácil a sua colaboração.

Contudo, como nos refere Carmo & Ferreira (1998), é necessário enquanto entrevistador gerir três problemas. O primeiro problema é considerado “a influência do entrevistador no entrevistado” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 126), ou seja consiste em evitar que o entrevistador induza as respostas com ênfase, de modo a excluir algumas respostas. O segundo problema são as possíveis diferenças entre o entrevistador e o entrevistado, em especial as diferenças culturais. O terceiro problema é a “sobreposição de canais de comunicação” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 126), ou seja, o entrevistador deve ter em conta o modo de colocar as questões e como as enquadrar.

A observação permite recolher informação em campo sobre o objeto da investigação. Esta técnica de recolha de dados, permite-nos ter a verdadeira visão da realidade, na medida em que não se encontra dependente das respostas obtidas nas entrevistas ou questionários. Os resultados da observação são em norma transformados em registos escritos ou de vídeo pelo investigador (Afonso, 2005).

A observação é determinada pela definição antecipada dos objetivos gerais e específicos que regulam a investigação, e que respondam à questão “observar para quê?” (Estrela, 1990).

A delimitação dos objetivos permite a estruturação do projeto de observação:

“1.º *A delimitação do campo de observação* - situações e comportamentos, actividades e tarefas, tempos e espaços de acção, formas e conteúdos da comunicação, interacções verbais e não-verbais, etc.;

2.º *A definição de unidades de observação* - a classe, a turma, a escola, o recreio, o aluno, o professor, um tipo de fenómenos;

3.º *O estabelecimento de sequências comportamentais* - o “continuum” dos comportamentos, o reportório comportamental, etc.” (Estrela, 1990, p. 29).

A partir dos objetivos e da circunscrição do campo de observação, escolhe-se a estratégia a seguir:

“1.º Uma opção por determinadas *formas e meios de observação* (processos, métodos, técnicas, instrumentos);

2.º Uma escolha de critérios e de *unidades de registo* dos dados (critérios de ordem funcional ou temporal, unidades molares ou moleculares, etc.);

3.º Uma elaboração de métodos e técnicas de *análise e tratamento dos dados* recolhidos (fidelidade e validade dos dados, identificação de variáveis ou de factores determinantes, elaboração de modelos de inteligibilização do real, etc.);

4.º *Uma preparação (preliminar e de aperfeiçoamento) dos observadores* (comparação entre os diversos protocolos de observação directa; análise de fotografias, “tapes” e filmes; simulação de situações de observador e observado, etc.).” (Estrela, 1990, p. 30).

Coube-nos nesta investigação o papel de observador participante passivo. Neste tipo de investigação o investigador é considerado o instrumento principal da observação. O investigador durante o período da observação esteve inserido na sala de aula sem no entanto interferir no decorrer dos acontecimentos limitando-se a obter, e simultaneamente registar, o máximo de informação sobre as variáveis a estudar (Pourtois & Desmet, 1988 *in* Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990).

“ A observação participante passiva significa que o observador não participa nos acontecimentos desse meio mas que a eles assiste do exterior («outsider»). Seja qual for o tipo da observação participante, o observador regista sempre os modos de vida do grupo social em estudo.” (Everston e Green, 1986, p. 178 *in* Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990).

O investigador deve ir preparado para a observação com o material necessário para não correr o risco de deixar de registar informação considerada importante. Através do guião construído para a observação deve analisar e registar o que observa, tendo o cuidado de nunca intervir para não adulterar os dados (Carmo & Ferreira, 1998). Na nossa investigação foi utilizada uma grelha de observação adaptada da apresentada pelo autor Estrela (1990, p. 278), onde registámos a metodologia, os conteúdos programáticos, as atividades planeados pelos docentes, assim como a relação existente entre docente – aluno e a disposição da sala de aula.

#### **4 – Procedimentos da investigação**

De modo a que todo o trabalho decorresse de forma organizada e planeada elaborámos uma calendarização provável para este estudo. Provável porque sabemos que há variáveis que não podemos nunca contemplar no planeamento de qualquer atividade. Podem sempre ocorrer fatores extrínsecos ao normal decorrer da investigação.

<b>Calendarização</b>	<b>Procedimentos</b>
09/05/2011 a 13/05/2011	- Pedido de autorização ao Agrupamento; - Conversa com os docentes sobre o estudo a realizar; - Escolha da amostra; - Pedido de autorização aos encarregados de educação;

	- Entrega da Ficha de Identificação do Aluno e da Classificação Internacional de Graffar;
16/05/2011 a 20/05/2011	- Leitura de um texto;
23/05/2011 a 03/06/2011	- Entrevista a alunos e docentes;
06/06/2011 a 17/06/2011	- Observação de aulas de Língua Portuguesa.

**Tabela 4 – Calendarização dos procedimentos**

A pesquisa teve a duração de seis semanas, tendo sido iniciada a 11 de maio de 2011 e terminado a 17 de junho de 2011. Semanalmente estivemos em campo, tanto com os alunos como com os professores, uma média de seis horas semanais.

As sessões decorreram nas salas de aula de cada grupo, à exceção das entrevistas com os alunos e da leitura de um texto pelos mesmos, que tiveram lugar numa sala de apoio para o Grupo I, e na biblioteca da escola para o Grupo II.

Um dos primeiros procedimentos da nossa investigação, foi redigir uma carta à Diretora do Agrupamento de Escolas de Portela e Moscavide no dia 9 de maio de 2011, a solicitar autorização para realizar uma pesquisa inerente ao tema: “Avaliação da Leitura em Crianças do 1.º Ano do 1.º Ciclo – Estudo Exploratório”, em duas escolas do 1.º Ciclo, pertencentes a este Agrupamento (Anexo 1). Após submetido o pedido, ao qual nos foi dado um parecer favorável, dirigimo-nos às duas escolas onde pretendíamos realizar a pesquisa, onde apresentámos o estudo aos docentes responsáveis pelas turmas, e lhes solicitámos o apoio necessário para a execução da mesma. Obtido esse apoio por parte dos nossos colegas, iniciámos então a entrega do pedido de autorização aos encarregados de educação (Anexo 2).

Na posse das autorizações, procedemos à entrega de Fichas de Identificação do Aluno (Anexo 3), e da Classificação Internacional de Graffar (Anexo 4), para serem preenchidas pelos encarregados de educação, de forma a conhecer melhor cada criança, e o nível socioeconómico da sua família.

O passo seguinte foi apresentar um texto para ser lido pelos alunos dos dois grupos. O texto intitulado “O ratinho envergonhado”, da autoria de Conceição Dinis e Fátima Lima, *in* “Aventura das Letras” (Anexo 5), serviu para mais uma vez observarmos os bons e os menos bons leitores, e detetarmos os tipos de erros mais frequentes, tendo como base o estudo do autor Casas (1988 *in* Cruz, 2009).

De 23 de maio de 2011 a 3 de junho de 2011 foram realizadas as entrevistas aos alunos (Anexo 6) e aos professores (Anexo 7), para numa primeira fase tentar aferir os métodos e estratégias utilizados pelos docentes no ensino da leitura, a relação pedagógica existente e a organização e gestão da sala de aula. As entrevistas aos alunos permitiram ainda identificar o papel da família na vida escolar das crianças.

Entre os dias 6 e 9 de junho de 2011 observámos três aulas de Língua Portuguesa do Grupo I, e de dia 13 a 17 de junho de 2011 assistimos a aulas da mesma área curricular do Grupo II. Esta técnica permitiu-nos corroborar as ilações retiradas aquando das entrevistas comprovando *in locu* os métodos e estratégias utilizados pelos docentes, assim como a relação pedagógica existente e a organização e gestão da sala de aula (Anexo 8).

## **CAPÍTULO 7 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

## **1 – Apresentação dos resultados**

Neste capítulo vamos apresentar os resultados obtidos no trabalho de campo, que nos permitiram alcançar os objetivos do nosso estudo.

A primeira parte da apresentação foi dedicada à caracterização da amostra. De seguida, apresentamos os resultados da prova de leitura de um texto. Posteriormente, apresentamos os dados colhidos através das entrevistas, primeiro aos alunos e depois aos docentes. Por último descrevemos os dados de observação das aulas dos dois grupos.

Compararam-se resultados entre os dois grupos e entre alunos dentro do mesmo grupo, tendo como finalidade verificar as diferenças entre os bons leitores e os menos bons leitores.

### **1.1. – Caracterização dos alunos**

Para personalizar/caracterizar a amostra recorremos à Ficha de Identificação do Aluno e à Escala de Graffar. Verificámos então, que o Grupo I é constituído: A1 é um aluno com seis anos de idade, de sexo feminino, menos bom leitor e, de acordo com a Escala de Graffar, pertence à Classe Média-Baixa; A2 é um aluno com 7 anos de idade, sexo masculino, menos bom leitor e pertence à Classe Média-Baixa; A3 é um aluno com 7 anos de idade, de sexo masculino, bom leitor e, de acordo com a Escala de Graffar pertence à Classe Média; A4 é um aluno com 7 anos de idade, sexo feminino, bom leitor e pertence à Classe Média.

O Grupo II é igualmente constituído por quatro alunos: A5 é um aluno com 7 anos de idade, menos bom leitor e, de acordo com a Escala de Graffar pertence à Classe Média; A6 é um aluno com sete anos de idade de sexo feminino, menos bom leitor e que pertence à Classe Alta; A7 é um aluno com 7 anos de idade, sexo feminino e de acordo com a Escala de Graffar pertence à Classe Média; A8 é um aluno com 7 anos de idade, sexo masculino, bom leitor e pertence à Classe Alta.

No Grupo I podemos verificar que a classe a que pertencem, possivelmente, poderá ter condicionado a prestação leitora de A1 e A2, pois ambos pertencem à Classe Média Baixa. Relativamente ao Grupo II podemos constatar que o fator classe não influenciou nos resultados, na medida em que há um bom leitor e um menos bom leitor provenientes da Classe Média, e um menos bom leitor e um bom leitor pertencentes à Classe Alta.

## 1.2. – Apresentação dos resultados da avaliação da leitura

Para aferir a precisão leitora, a velocidade e o tipo de erros dados pelos alunos foi-lhes dado um texto para lerem. Esta leitura foi gravada e em seguida transposta para tabelas, transformadas mais tarde em gráficos, que nos permitiram analisar comparativamente os dados.

Foram-nos indicados do Grupo I e do Grupo II dois alunos como sendo bons leitores e outros dois alunos como sendo menos bons leitores. Pretendemos agora verificar através de uma prova de leitura a competência leitora de cada um deles.

### 1.2.1. – Apresentação sintética dos resultados obtidos na leitura de um texto

Começamos pela apresentação numa tabela dos resultados estatísticos - número de palavras lidas corretamente por minuto - obtidos a partir da precisão leitora, do tempo e da velocidade de cada aluno, assim como as médias dos alunos menos bons leitores e dos alunos bons leitores do Grupo I e do Grupo II.

Logo depois da apresentação da tabela 5 surgem os gráficos construídos a partir da mesma, que nos permitiram analisar com maior exatidão, os dados patentes na tabela.

Professores	Alunos		Precisão	Tempo	Velocidade
P1	Menos Bons Leitores	A1	56	6min 41s	8,38 p/m
		A2	58	4min 08s	14,03 p/m
		Média	<b>57</b>	<b>5min 25s</b>	<b>11,21 p/m</b>
	Bons Leitores	A3	110	2min 37s	42,04 p/m
		A4	114	1min 16s	90 p/m
		Média	<b>112</b>	<b>1min 57s</b>	<b>66,02 p/m</b>
P2	Menos Bons Leitores	A5	80	2min 24s	33,30 p/m
		A6	83	1min 13s	68,21 p/m
		Média	<b>81,5</b>	<b>1min 49s</b>	<b>50,76 p/m</b>
	Bons Leitores	A7	114	1min 47s	63,92 p/m
		A8	116	1min 17s	90,38 p/m
		Média	<b>115</b>	<b>1min 32s</b>	<b>77,15 p/m</b>

**Tabela 5 – Resultados estatísticos da precisão leitora e da velocidade dos Grupos I e II.**

Os resultados médios dos alunos do Grupo I são inferiores, no nosso estudo, aos resultados médios dos alunos do Grupo II, o que se verifica tanto no grupo de alunos apontados como menos bons leitores como no grupo de bons leitores. Dado não termos tido

controlo sobre um conjunto de variáveis à entrada nada podemos inferir sobre a razão de tais diferenças.

### 1.2.2. - Apresentação dos resultados obtidos na precisão leitora

Pudemos constatar através do gráfico 1 que em ambos os Grupos os resultados obtidos dentro da mesma categoria são idênticos. As diferenças existentes entre os bons leitores dos dois grupos são muito ténues, variando entre uma precisão leitora de 110 a 116 palavras lidas corretamente.

Quanto aos menos bons leitores do Grupo I, A1 apresenta uma precisão leitora de 56 *plc* e A2 de 58 *plc*. Os menos bons leitores do Grupo II apresentam um resultado significativamente melhor com precisão leitora que varia de 80 a 83 *plc*, para A5 e A6 respetivamente.

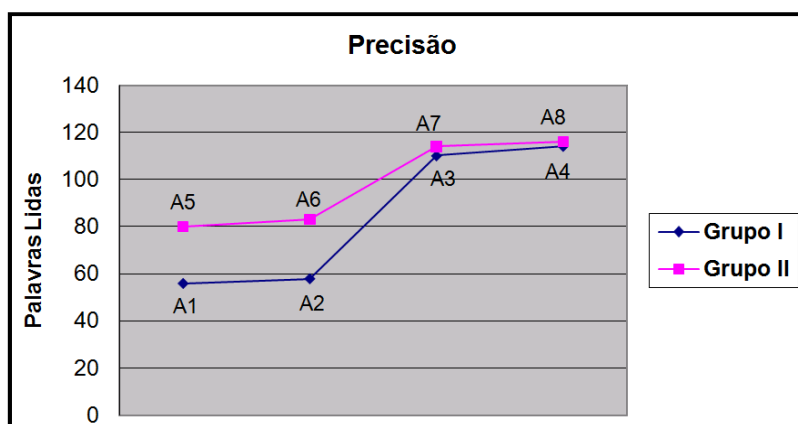


Gráfico 1 – Resultados estatísticos da precisão na leitura de um texto dos Grupos I e II

### 1.2.3. - Apresentação dos resultados obtidos na velocidade

Ao analisarmos o parâmetro da velocidade no gráfico 2, pudemos constatar que os resultados entre grupos são muito díspares, mesmo dentro da mesma classificação, excetuando o A4 e o A8 em que ambos os alunos atingiram praticamente o mesmo resultado, A4 com 90 *p/m* e A8 com 90,38 *p/m*.

Dentro dos menos bons leitores do Grupo I, A1 leu 8,38 *p/m* e A2 teve uma prestação melhor com 14,03 *p/m*. Os menos bons leitores do Grupo II conseguiram resultados superiores aos dos menos bons leitores do Grupo I, A5 leu 33,33 *p/m* e A6 com 68,21 *p/m*.

Quanto aos bons leitores restantes, A3 pertencente ao Grupo I leu 42,04 *p/m*, enquanto A7 do Grupo II leu 63,92 *p/m*.

Verificou-se que os alunos do Grupo I, excetuando o A4, são menos velozes que os do Grupo II. Pouco ou nada podemos inferir desses resultados.

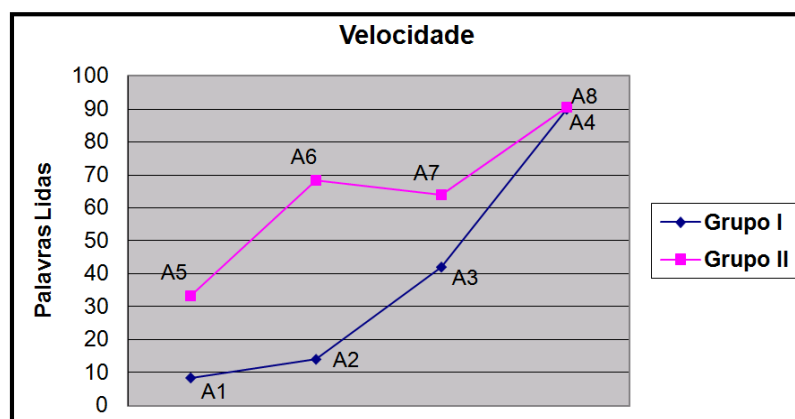


Gráfico 2 – Resultados estatísticos da velocidade na leitura de um texto dos Grupos I e II

#### 1.2.4. - Apresentação dos resultados - médias obtidas na precisão leitora e na velocidade

O gráfico 3 deu-nos uma visão das médias dos bons leitores e dos menos bons leitores, quanto à precisão leitora e à velocidade. Os menos bons leitores do Grupo I tiveram média, na precisão de leitora, de 57 *plc*. Do Grupo II os menos bons leitores, obtiveram uma média de 81,5 *plc*. Quanto aos bons leitores, os do Grupo I alcançaram uma média de 112 *plc*, e os bons leitores do Grupo II uma média de 115 *plc*. Constatámos assim, que os alunos mais precisos são os considerados bons leitores do Grupo II, ainda que a diferença comparativamente com os bons leitores do Grupo I seja mínima. As diferenças são mais acentuadas relativamente aos alunos menos bons leitores, o Grupo I é muito menos preciso na leitura, que os alunos menos bons leitores do Grupo II.

Quanto à velocidade de leitura pudemos verificar que os menos bons leitores do Grupo I, leram em média 11,21 *p/m*, enquanto que os menos bons leitores do Grupo II, leram 50,76 *p/m*. No que diz respeito aos bons leitores do Grupo I, apresentaram uma média de 66,02 *p/m* enquanto que os bons leitores do Grupo II leram 77,15 *p/m*. Verificámos na velocidade que a diferença das médias dos grupos são um pouco mais acentuadas, que na precisão leitora, sendo que os alunos mais velozes são os bons leitores do Grupo II e os menos velozes os menos bons leitores do Grupo I.

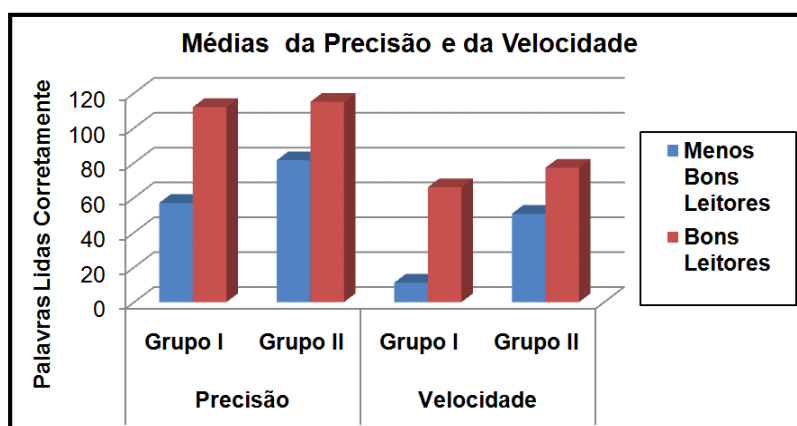


Gráfico 3 – Médias obtidas pelos Grupos I e II relativamente à precisão e velocidade na leitura de um texto.

### 1.2.5. - Apresentação sintética dos resultados do tipo de erros detetados

Considerámos importante neste estudo, analisar o tipo de erros dados pelos alunos ao longo da leitura do texto. Desta forma, apresentamos uma tabela, com o registo dos lapsos e da frequência com que ocorreram, seguida de três gráficos obtidos a partir da mesma, que nos permitiram analisar mais consistentemente os dados.

Professores	Alunos	Substituições	Inversões	Omissões	Adições	
P1	Menos Bons Leitores	A1	29	15	36	25
		A2	35	6	28	10
		<b>Média</b>	<b>32</b>	<b>10,5</b>	<b>32</b>	<b>17,5</b>
	Bons Leitores	A3	1	0	3	2
		A4	0	0	2	0
		<b>Média</b>	<b>0,5</b>	<b>0</b>	<b>2,5</b>	<b>1</b>
P2	Menos Bons Leitores	A5	7	3	20	6
		A6	13	0	15	5
		<b>Média</b>	<b>10</b>	<b>1,5</b>	<b>17,5</b>	<b>5,5</b>
	Bons Leitores	A7	0	0	1	1
		A8	0	0	0	0
		<b>Média</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0,5</b>	<b>0,5</b>

Tabela 6 - Resultados e médias dos erros dados pelos Grupos I e II

### 1.2.6. - Tipo de erros detetados – Grupo I

No Grupo I verificámos que os alunos menos bons leitores, A1 e A2, revelaram um alto nível de erros de palavras na leitura de um texto, destacando-se as omissões (28 e 36) e as substituições (29 e 35). O aluno A2 só ultrapassou o A1 no número de substituições, sendo que nos outros parâmetros se manteve sempre abaixo de A2.

Dos alunos bons leitores, A4 limitou-se a fazer duas omissões, A3 fez uma substituição, três omissões e duas adições.

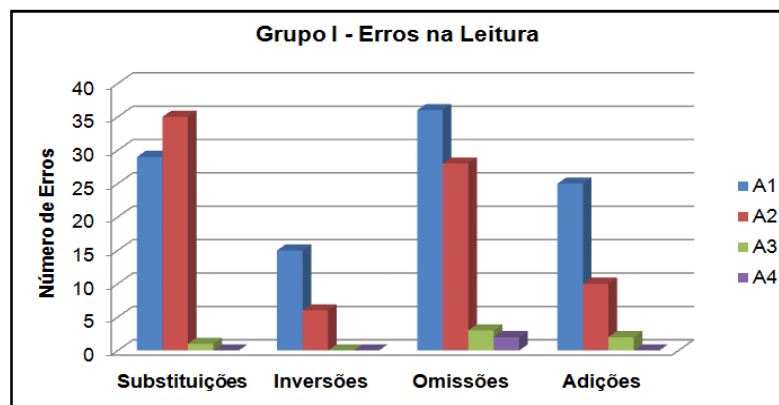


Gráfico 4 – Erros na leitura de um texto dados pelo Grupo I

### 1.2.7. - Tipo de erros detetados – Grupo II

No grupo dos menos bons leitores, A5 deu 20 omissões, 7 substituições, 3 inversões e 6 adições. A6 foi o aluno que fez mais substituições, 13, deu 15 omissões e 5 adições. Não cometeu nenhuma inversão.

Dos bons leitores do II, A7 fez apenas 1 omissão e 1 adição, e o A8 não deu nenhum erro.

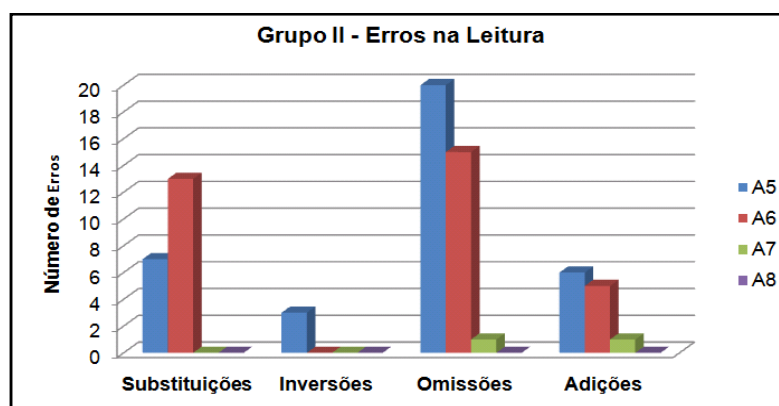


Gráfico 5 – Erros na leitura de um texto dados pelo Grupo II

### 1.2.8. - Apresentação dos resultados - médias dos tipos de erros detetados

Através do gráfico 6, pudemos avaliar as médias dos erros dados pelos alunos dos dois grupos. Os menos bons leitores do Grupo I apresentaram médias mais elevadas em todos os tipos de erros comparativamente com os alunos menos bons leitores do Grupo II. Os primeiros obtiveram uma média de 32 substituições, 10,5 inversões, 32 omissões e 17,5 adições, contra a média de 10 substituições, 1,5 inversões, 17,5 omissões e 5,5 adições dos segundos.

Também nos bons leitores do Grupo I a média de erros é superior à dos bons leitores do Grupo II, embora em muito menor escala do que as diferenças verificadas nos grupos dos menos bons leitores. Os bons leitores do Grupo I tiveram uma média de 0,5 substituições, 0 inversões, 2,5 omissões e 1 adição, contra 0 substituições e inversões e 0,5 omissões dos bons leitores do Grupo II.

Constatámos que os alunos que deram mais erros foram os menos bons leitores do Grupo I. Os alunos que deram menos erros foram os bons leitores do Grupo II, apenas com dois erros.

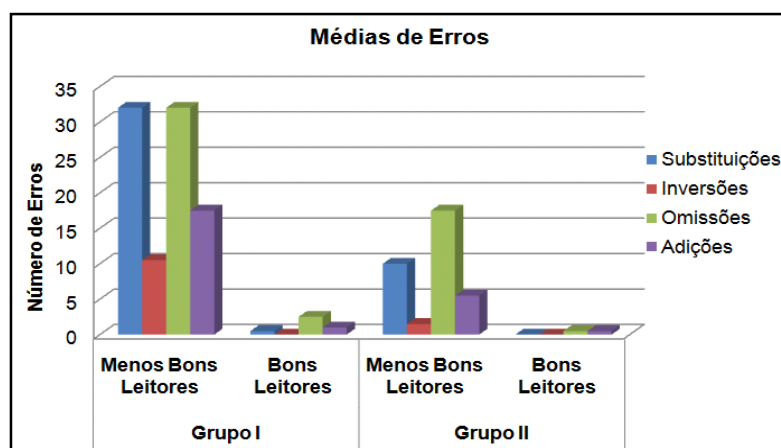


Gráfico 6 – Médias obtidas pelos Grupos I e II relativamente ao tipo de erros dados na leitura de um texto

### 1.2.9. - Relação entre alunos bons leitores e menos bons leitores

Pudemos verificar após a análise da tabela 7 que os alunos menos bons leitores do Grupo I apresentaram resultados inferiores aos menos bons leitores do Grupo II, em todos os parâmetros: precisão, velocidade e tipos de erros dados. Os alunos menos bons leitores foram muito menos precisos e velozes do que os bons leitores, tendo havido um alto nível

de erros neste grupo, nomeadamente nas substituições e omissões. No entanto A6, o melhor leitor de entre o grupo dos menos bons leitores, não fez nenhuma inversão.

Analisando os resultados do grupo dos bons leitores não se verifica uma tão grande discrepância entre eles, embora os bons leitores do Grupo II sejam melhores que os bons leitores do Grupo I.

O grupo dos bons leitores, conseguiu ler com precisão quase todas as 116 palavras do texto, com uma velocidade superior à do grupo dos menos bons leitores. Os bons leitores apresentaram muito menos erros, que os menos bons leitores, não ocorrendo nenhuma inversão. Há a destacar a prestação de A8, que leu as 116 palavras corretamente, sendo o mais veloz, e não dando nenhum erro.

	Alunos	Precisão	Velocidade	Substituições	Inversões	Omissões	Adições
<b>Menos Bons Leitores</b>	<b>A1</b>	56	8,38 p/m	29	15	36	25
	<b>A2</b>	58	14,03 p/m	35	6	28	10
	<b>A5</b>	80	33,30 p/m	7	3	20	6
	<b>A6</b>	83	68,21 p/m	13	0	15	5
<b>Bons Leitores</b>	<b>A3</b>	110	42,04 p/m	1	0	3	2
	<b>A4</b>	114	90 p/m	0	0	2	0
	<b>A7</b>	114	63,92 p/m	0	0	1	1
	<b>A8</b>	116	90,38 p/m	0	0	0	0

**Tabela 7 - Síntese dos resultados finais dos Grupos I e II.**

### **1.3. – Apresentação dos resultados das entrevistas**

As entrevistas foram áudio-gravadas, sendo que primeiro foram entrevistados os alunos e em seguida os professores.

Por questões de sigilo e ética, identificámos neste trabalho todos os sujeitos envolvidos, através de códigos constituídos por letras e números.

O Grupo I compreendeu os entrevistados A1, A2 (menos bons leitores), A3 e A4 (bons leitores). Este grupo é tutelado pelo professor designado como P1. Os alunos do Grupo II foram codificados como A5, A6 (menos bons leitores), A7 e A8 (bons leitores), ao seu professor foi atribuído o código P2.

### 1.3.1. – Entrevistas aos alunos

A entrevista foi organizada em blocos: o bloco introdutório e os blocos A; B; C; D; E; F, tendo como áreas de abordagem os métodos e as estratégias utilizados no ensino da leitura, a relação pedagógica, a organização e a gestão da sala de aula e o papel da família na vida escolar das crianças.

As entrevistas decorreram em tom familiar e informal, para colocar os alunos à vontade, para que não se sentissem constrangidos. Sempre que se revelou necessário, explicámos o significado de uma palavra, ou de uma situação.

A primeira parte da entrevista ajudou-nos a conseguir uma breve caracterização dos sujeitos de cada grupo.

A1 é uma rapariga com seis anos de idade, tem duas irmãs, que não frequentam a mesma escola. Vive em Moscavide, respondeu que habita com os pais e as irmãs mas sabemos, através da Ficha de Identificação do Aluno, que esta vive com a mãe, o padrasto e as irmãs. Em relação à profissão dos pais respondeu que a mãe está desempregada, e não soube responder qual a profissão do pai. Conforme a Classificação Social Internacional de Graffar, a profissão do pai é pintor. Segundo a aluna, só frequentou o Jardim de Infância, no entanto sabemos pela Ficha de Identificação do Aluno que também andou na Creche.

O segundo entrevistado, o A2 é um rapaz com 7 anos de idade e tem um irmão que não frequenta a mesma escola. Reside em Moscavide com os pais e o irmão. Em relação à situação profissional dos progenitores, a mãe está desempregada e o pai é varredor de ruas, perante a Classificação Social Internacional de Graffar é assistente operacional. Segundo o inquirido frequentou a Creche e o Jardim de Infância, mas ao analisarmos a Ficha de Identificação do Aluno a informação registada diz que só andou no Jardim de Infância.

O sujeito A3 é um rapaz com 7 anos de idade e não tem irmãos. Mora em Moscavide com os pais. A mãe é doméstica e o pai é manobrador, segundo a criança: *“anda em carros grandes”*. Frequentou a Creche e o Jardim de Infância.

O A4 é uma rapariga com 7 anos de idade e não tem irmãos. Vive em Moscavide com os pais, a avó e segundo a criança com um amigo do pai, mas ao confrontarmos com a Ficha de Identificação do Aluno vive só com os progenitores e com a avó. A mãe é assistente dentária, e o pai: *“trabalha numa obra”*, é condutor/manobrador de equipamentos. Frequentou a Creche e o Jardim de Infância.

O aluno A5 é um rapaz com 7 anos de idade, e tem uma irmã. Vive em Sacavém, segundo o próprio com a mãe, mas ao analisarmos a Ficha de Identificação do Aluno,

verificamos que habita com a mãe, com o padrasto e com a irmã. O pai é engenheiro e a mãe é tatuadora. Andou na Creche e no Jardim de Infância.

O inquirido A6 é uma rapariga com 7 anos de idade e não tem irmãos. Reside na Portela com a mãe e a avó. Os pais são professores, a mãe professora de Desenho e o pai de Desporto. Frequentou o Jardim de Infância.

O terceiro entrevistado do Grupo II é o aluno A7, que é uma rapariga com 7 anos, tem um meio-irmão que não frequenta a mesma escola, mas a leitura da criança sobre a situação é a seguinte: *“Mais ou menos. Os meus pais estão separados e o meu pai já tem outra namorada e agora tem um filho, é meu irmão.”*. Vive em Oeiras, alternadamente com o pai ou com a mãe. Sobre a profissão dos pais o sujeito respondeu: *“O meu pai trabalha nos computadores ou então nos aviões e a minha mãe é maquilhadora no El Corte Inglés.”*. Ao confrontarmos com a Classificação Social Internacional de Graffar, verificámos que o pai é segurança e a mãe maquilhadora. A criança frequentou o Jardim de Infância.

O último inquirido o A8, é um rapaz com 7 anos de idade e tem uma irmã que frequenta outra escola. Mora em Belas com os pais e a irmã. A mãe é psicóloga e o pai professor de Desporto. Frequentou a Creche e o Jardim de Infância.

A segunda parte da entrevista incidiu sobre a definição de métodos de leitura.

O aluno A1 não soube definir leitura, nem como o professor o ensinou a ler, embora goste de ler na sala de aula e o faça todos os dias. Os seus pais leem para ele mas não costuma pedir livros como presente. O entrevistado afirmou que ler vai ser importante para a sua vida futura, e gosta de o fazer. Na última questão sobre se lê tão bem como os colegas, A1 respondeu que não sabe.

Para o A2 ler é: *“Ler as palavras e escrever muito e fazer os trabalhos.”*. Quanto à questão de como o professor o ensinou a ler respondeu que através da aprendizagem do alfabeto, minúsculo e maiúsculo e da junção das letras para formar palavras. A2 gosta de ler e lê todos os dias na sala de aula. Não costuma ler em casa porque não tem tempo, os seus pais não leem para ele porque a criança não gosta. Não pede livros como presente. A criança reconheceu que ler vai ser importante para a sua vida futura. Considerou que lê tão bem como os seus colegas.

Passando para o terceiro entrevistado do Grupo I, o A3, definiu ler como juntando as letras. O professor ensinou-o a ler da seguinte forma: *“Temos que fazer filas com a e i o u em conjunto com aquela letra e temos que fazer palavras com aquela letra e frases.”*. Gosta de ler na sala de aula onde lê todos os dias, e costuma ler em casa. Os seus pais não leem para ele, mas compram-lhe livros, assim como o entrevistado os adquire com o seu próprio dinheiro. Considerou que ler vai ser importante para a sua vida, revelando uma justificação

para além do simples gostar, o saber ler como uma necessidade para o seu dia-a-dia: *“Sim. Porque às vezes quando eu vou ao McDonalds é bom saber o que está lá escrito, porque senão não sei o que vou comer.”*. Revelou que lê tão bem como a sua colega Marta, lê rápido e muito bem.

O último entrevistado do Grupo I, A4, relacionou leitura com o ato de ler. Quando questionado sobre como o professor o ensinou a ler, afirmou que: *“Foi a minha mãe. Eu perguntava e ela me respondia. E a professora na sala de aula escreve no quadro palavras e põe ondinhas para nós lermos.”*. Gosta de ler na sala de aula onde lê todos os dias, e em casa só lê quando lhe apetece, a mãe costuma ler-lhe quando este lhe pede. Não pede livros como presente pois já tem muitos em casa. Este entrevistado tem a noção que ler vai ser importante para a sua vida futura, pois vai ter que ler coisas mais complexas. Considerou que lê tão bem como os colegas porque a mãe o ensinou.

Entrando no Grupo II, A5 acha que ler é divertido e é bom saber ler, o professor ensinou a ler através das letras. Gosta de ler, e lê na sala de aula, só nalguns dias. Não costuma ler em casa, mas os seus pais leem-lhe. Não é habitual pedir livros como presente. Segundo a criança ler vai ser importante para o seu futuro: *“Sim. Vou precisar de ler umas coisas.”*. A5 tem a noção que lê bem: *“ Sim. Porque na leitura o máximo é cinco e eu ando a ler muitos cinco.”*.

O entrevistado A6 definiu ler como sendo bom, o professor ensinou-o a ler juntando as letras umas às outras, e as palavras. Gosta de ler na sala de aula e lê todos os dias. Gosta de ler em casa mas também o faz na biblioteca da escola *“Sim, gosto de ler livros e também leio aqui na biblioteca.”*. Os seus pais leem-lhe às vezes, e costuma pedir livros como presente e os pais compram-lhos. Considerou a leitura importante para ler histórias. Segundo o próprio, lê melhor que os colegas e é mais rápido.

O aluno A7 revelou não saber definir ler, quanto ao método utilizado pelo professor indicou que este, primeiro ensinou as letras e depois a ler. Gosta de ler na sala de aula onde lê quase todos os dias e também lê em casa. Os pais leem-lhe nalgumas ocasiões e pede, às vezes, no Natal para lhe comprarem livros. Ler vai ser importante para a sua vida, e tem noção de que quanto mais lê, melhor leitor se torna. Não lê tão bem como os colegas porque: *“Não. Porque todos têm uma maneira diferente de ler.”*.

Finalmente o aluno A8, considera que ler é: *“É giro mas ler coisas muito grandes incomoda-me um bocado. Então é um bocado chato ler faz-me impressão na barriga.”*. Na questão sobre como o professor ensinou a ler este esquivou-se à questão mencionando apenas: *“Então já lemos imensas coisas. Começámos a treinar muito, eu e os meus colegas, até que conseguimos começar a ler bem.”*. Gosta de ler na sala de aula, onde lê quase

todos os dias. É habitual ler em casa, por vezes em conjunto com os pais. Quanto à questão se pede livros como presente dá uma resposta ambígua: *“Não sou muito interessado em livros mas gosto, por vezes muito poucas. Quase nunca, mas já tenho uma prateleira cheia de livros.”*. Na questão sobre a importância da leitura para a vida deu uma resposta consistente: *“Eu acho que sim. Depois quando for adulto vou precisar de ler muitas coisas.”*. O aluno considerou que lê bem, sendo o terceiro melhor da turma.

**Síntese:** Ler consiste em descodificar a linguagem, expressa em sinais gráficos convencionais extraíndo deles um significado (Santos, 2000; Fernandes, sd).

Dos oito inquiridos, apenas dois não souberam definir leitura. Todos reconheceram a necessidade e a importância de se saber ler, denotando gosto pela leitura.

Quanto aos métodos de ensino da leitura, perante as respostas dos dois grupos, à exceção do A1 do Grupo I que não soube explicar a forma como o professor o ensinou a ler, podemos constatar que os docentes utilizam o método fónico ou sintético, partindo de letras ou conjunto de letras (grafemas) e sons correspondentes (fonemas), para chegar progressivamente aos elementos mais complexos, palavras e frases (Bautista, 1997).

É visível nos dois grupos que a leitura é uma atividade regular na sala de aula, sentindo os alunos gosto e prazer em ler.

Os hábitos de leitura em casa são comuns a seis alunos, excetuando o A2 e A5. Os pais de seis indivíduos costumam ler para eles, sendo que A8 lê por vezes em conjunto com os pais, e os progenitores de A2 e A3 não lhes leem. Cinco dos inquiridos não têm como hábito pedir livros como presente, sendo que A3, A6 e A7 têm esse hábito, revelando assim interesse por livros.

Todas as crianças já têm a perceção de que ler é um instrumento importante para a sua vida presente e futura, e quase todos têm uma opinião sobre a forma como leem, só A1 não soube qualificar a sua forma de ler.

A terceira parte da entrevista indicou-nos o tipo de ensino e estratégias desenvolvidos pelo docente.

O aluno A1 gosta da forma como o professor ensina, afirmando que faz diferentes trabalhos durante as aulas, mas só lhe é permitido participar ou falar quando tem dúvidas, o professor não deixa que proponham atividades e tanto realiza trabalhos sozinho, como em grupo. Questionado sobre a forma como o docente ensina uma letra respondeu que não sabe, mas gosta da forma como este o ensina.

O sujeito A2 também gosta da metodologia como o professor ensina, elaborando diversas atividades. Só pode falar quando tem dúvidas, não podendo propor atividades,

disse que trabalha individualmente mas também em grupo. Para a criança o professor ensina-lhe as letras através da junção das mesmas.

A criança A3 gosta da forma como o professor ensina, e afirmou que faz sempre o mesmo tipo de trabalho. Partilha da opinião dos seus colegas, afirmando que só pode intervir quando tem dúvidas e que o professor não permite que os alunos proponham atividades na sala de aula. Disse que costuma trabalhar sozinho e nunca em grupo. O A3 descreveu a aprendizagem da letra através da escrita do abecedário, da formação de palavras com essa letra e conseqüentemente a concretização de frases.

O entrevistado A4 gosta da forma como o professor ensina, dizendo que faz diferentes tipos de atividades, mas só pode participar ou falar quando tem dúvidas, afirmando não lhe ser permitido propor atividades, realiza os trabalhos sozinho e nunca em grupo. À pergunta como é que o professor ensina as letras respondeu: *“Diz como é que ela se faz, depois ela põe-nos no quadro a escrever a letra com a e i o u e palavras com essa letra, depois, fazemos no caderno caligráfico e nas fichas do livro.”*

O primeiro aluno entrevistado do Grupo II, o aluno A5 afirmou gostar da forma como o professor ensina, revelando que as atividades feitas durante as aulas podem ser diferentes ou iguais, dependendo dos dias. Segundo a criança só pode intervir na aula quando tem dúvidas, e tem que fazer o que o professor “manda”, sem poder propor novas atividades. Diz que costuma trabalhar sozinho e não em grupo. O professor ensina-lhe as letras da seguinte forma: *“Diz-me os sons e ensina-me as regras da letra.”*

O aluno A6 gosta da forma como o professor ensina e diz que realiza diferentes atividades, afirmou só poder falar quando tem dúvidas, e que é o professor que propõe sempre as atividades. Umhas vezes trabalha em grupo e outras vezes sozinho. Na pergunta sobre a forma de aprendizagem das letras respondeu que: *“Fazendo o abecedário, desenhar as letras e a construir palavras com essa letra e depois fazemos histórias.”*

Na primeira questão, desta parte, que lhe foi colocada, o aluno A7 afirmou gostar da forma como o professor ensina, e considerou que realiza nuns dias o mesmo tipo de atividades e noutros dias atividades diferentes. O professor deixa-o participar na aula, e deixa que às vezes proponha atividades. Costuma trabalhar umas vezes sozinho e outras vezes em grupo. Quanto ao ensino das letras referiu que: *“Primeiro o professor desenhava as letras no quadro, o abecedário grande e pequeno e íamos aprendendo.”*

Finalmente o último aluno entrevistado, A8, também gosta da forma como o professor leciona, afirmando que pratica atividades diversificadas nas aulas, e que o docente permite a sua participação nas aulas. À questão sobre a hipótese de os alunos proporem atividades respondeu: *“Nunca ninguém pediu.”* Costuma trabalhar sozinho, e

poucas vezes em grupo. Para finalizar, quanto à forma de ensino das letras declarou: “*Nós copiamos textos para o caderno, inventamos palavras, escrevemos histórias inventadas por nós.*”.

**Síntese:** Os dois grupos afirmaram gostar da metodologia utilizada pelo docente.

Relativamente ao tipo de trabalho concretizado no decorrer das aulas, o Grupo I indicou, à exceção de um aluno, que realiza diferentes atividades. Do Grupo II, dois alunos referiram que executam diferentes tarefas e os restantes disseram que tanto concretizam tarefas iguais como diferentes. O docente ao utilizar diferentes atividades diariamente faz com que os alunos sintam gosto e prazer naquilo que estão a fazer, incentivando-os também na aprendizagem de novas matérias. Se o professor proporcionar aos alunos, sempre as mesmas atividades, faz com que estes se desmotivem, refletindo-se algumas vezes no seu aproveitamento.

Perante as respostas dos dois grupos, conseguimos identificar o tipo de estratégias de ensino que cada docente põe em prática. O docente do Grupo I utiliza estratégias baseadas na escola tradicional, pois não permite que os alunos participem de forma ativa na aula, apenas falam com permissão e só para colocar dúvidas; não consente que proponham atividades e raramente executa trabalhos de grupo, vincando bastante o trabalho autónomo. Como Gilbert (1976, p. 39) afirma “...a educação e a instrução nascem, por assim dizer, no adulto e comunicam-se à criança em virtude de uma diferença de potencial cuja intensidade é regulada pelo adulto.”. O professor do Grupo II emprega estratégias mais ativas que vão ao encontro da escola moderna, uma vez que dá oportunidade aos alunos para participarem nas aulas, o trabalho desenvolvido por vezes é em grupo e outras vezes é individual. No entanto, continua a persistir o facto de ser o professor a escolher as atividades a realizar. Tal como Marques (1985) refere, o papel do professor na escola moderna modela-se à diversidade adotando novas estratégias, no qual deixa de ser um repositório de conhecimentos quase passivo.

Pudemos constatar também, que até na aprendizagem de uma letra estão patentes algumas características das escolas referidas anteriormente. O docente do Grupo I ensina a desenhar a letra, junta-a às vogais, formando assim palavras e frases com a letra aprendida. Depois como forma de consolidar a letra, os alunos realizarão fichas de trabalho. O professor do Grupo II também ensina a desenhar a letra, mas preocupa-se em transmitir-lhes o som e as regras da letra. Muito importante também, é o trabalho desenvolvido pelos alunos, pois eles constroem palavras com a letra que aprenderam e em grupo inventam histórias, que posteriormente são escritas com a ajuda do docente.

A quarta parte da entrevista remeteu-nos para o tipo de estratégia de ensino utilizado pelo docente, e para o relacionamento entre professor e aluno.

O aluno A1 gosta do professor e dá-se bem com ele. Quando tem dificuldades o professor às vezes ajuda-o. A relação com a turma é boa, mas não tem a percepção se ele e os colegas gostam das atividades que o professor propõe. Quando tem alguma novidade conta só ao professor.

A criança com o código A2, gosta do professor, dá-se bem com ele, e quando tem dificuldades este ajuda-o. À questão de como se dá com a turma responde: *“Mais ou menos.”* Ele e os colegas gostam de algumas atividades e de outras não. Quando tem uma novidade conta só ao professor.

O A3 gosta do professor, dá-se bem com ele. Este só ajuda o aluno quando ele o solicita e coloca o dedo no ar. Dá-se bem com a turma, e tanto ele como os colegas gostam das atividades propostas pelo professor. Quando tem alguma novidade conta ao professor.

O sujeito A4 também gosta do professor, e mantém uma boa relação com ele, este ajuda-o quando o aluno tem dificuldades e dá-se bem com a turma. Quanto às atividades propostas pelo professor afirma: *“Eu gosto mas alguns colegas não gostam.”* Conta as novidades aos colegas.

O primeiro entrevistado do Grupo II, o A5 gosta do docente e considera ter uma boa relação com ele. O professor auxilia-o quando tem dúvidas, e tem uma boa relação com a turma. À questão sobre se ele e a turma gostam das atividades propostas pelo professor respondeu: *“Os meus colegas não sei mas eu gosto.”* Quando tem uma novidade afirmou: *“Não conto a ninguém aqui da escola.”*

O entrevistado A6, gosta do professor e tem uma boa relação com ele. Quando tem dificuldades, este ajuda-o. O aluno tem uma boa relação com os colegas. A turma, incluindo A6, gosta das atividades propostas pelo professor. Quando tem uma novidade partilha-a com os colegas e com o professor.

O A7 gosta do docente e tem uma boa relação com ele, tendo uma opinião muito própria sobre a ajuda do professor quando tem dificuldades: *“Sim, mais ou menos. Às vezes ajuda e outras vezes não ajuda. Às vezes o professor não pode ajudar porque há trabalhos que não são para ajudar.”* Tem uma boa relação com a turma. Ele e os colegas gostam das atividades propostas pelo professor. Quando tem uma novidade prefere contá-la ao professor.

Finalmente o aluno A8, gosta do docente e tem uma boa relação com ele. À questão sobre se quando tem dificuldades o professor o ajuda respondeu: *“Algumas vezes tira dúvidas, porque quando alguém faz uma pergunta ele responde sempre que o trabalho não*

*é para os dois, é só para ti.*”. Em relação ao seu relacionamento com a turma respondeu: *“Sim, mas às vezes chegam-se alguns ao pé de mim para me bater a sorte é que eu tenho um amigo que me protege sempre.”*. A8 e os colegas gostam das atividades propostas pelo professor. Quando tem uma novidade conta-a aos colegas e ao professor.

**Síntese:** “...o docente é um elemento motor na progressão da criança e na procura da sua via...” Postic (1990, p. 246) e como tal é vantajoso quer para os alunos, quer para o professor que se estabeleça entre ambos uma relação baseada no afeto e na confiança não descurando a aquisição dos conhecimentos.

Tanto o Grupo I como o Grupo II manifestaram gostar dos professores, mantendo assim uma boa relação.

Aquando da realização das tarefas, no Grupo I é visível que o docente retira dúvidas quando os alunos apresentam dificuldades. No entanto, denota-se que o professor do Grupo II incentiva e responsabiliza os alunos no sentido que estes se empenhem e concretizem os trabalhos sozinhos. O professor faz com que os alunos ao depararem-se com uma dificuldade a tentem resolver e só posteriormente é que este os auxilia.

Nos dois grupos é visível um bom ambiente interturmas, apesar de por vezes, haver pequenos conflitos. Para minimizar estas situações e facilitar uma boa gestão de grupo, o docente deve ter em atenção a dinâmica estabelecida entre os diversos intervenientes, bem como a interação entre subgrupos e todas as variáveis que possam condicionar o seu funcionamento.

Quanto às atividades propostas pelos docentes, podemos constatar que no Grupo I, a maioria aprecia essas atividades, facto este que se pode dever às estratégias utilizadas pelo docente, referidas no bloco anterior. No Grupo II todos os alunos revelam interesse pelas atividades delineadas pelo professor, pois são mais estimulantes.

É de salientar que em ambos os grupos foi criada uma boa relação pedagógica entre professor-aluno e aluno-aluno, baseada no respeito, na cordialidade, no afeto e na confiança.

A quinta parte da entrevista visou compreender a organização e o funcionamento da sala de aula.

O aluno A1 disse gostar da sua sala de aula e que esta é grande, tem poucas cores e não tem cartazes nem jogos. As mesas estão dispostas em filas, costuma arrumar o seu material na mochila e não é hábito ajudar o professor na arrumação da sala.

A criança designada por A2, gosta da sala de aula e considerou-a grande. A sala não tem cores, nem jogos nem cartazes. As mesas estão separadas em filas. Este aluno arruma o seu material em cima da mesa, e não costuma ajudar o professor na arrumação da sala.

O sujeito A3 gosta da sala de aula, disse que é grande com muitas cores, e cartazes. Não tem jogos. As mesas estão dispostas em três filas. Arruma o material na mochila e ajuda a professora a arrumar a sala.

O entrevistado A4 gosta da sua sala que considerou grande, a sala não tem muitas cores, não tem jogos mas tem cartazes. As mesas estão em filas, arruma o seu material na mochila. Quanto à questão se ajuda o professor na arrumação da sala responde: " *Sim. A professora vai pelas filinhas e cada um ajuda num dia.* "

O entrevistado designado por A5, gosta da sala afirmando que é grande e que tem muitas cores. A sala tem poucos cartazes e poucos jogos. As mesas: "*Estão em roda como um caracol.*" Arruma o seu material dentro de uma mochila, e na sala só arruma a sua cadeira.

O aluno A6 também gosta da sala de aula, afirmou que é grande com muitas cores, e que tem jogos e cartazes. A noção que tem da disposição da sala é a seguinte: "*Estão arrumadas. Parece um caracol quadrado.*" Este aluno arruma o seu material no estojo e na mochila, e quando o professor pede ele ajuda-o a arrumar a sala.

Entrevistada a criança A7 afirmou gostar da sala, dizendo que é média, com poucas cores. A sala tem jogos e cartazes na porta. As mesas estão dispostas em forma de quadrado, e arruma o material na sua mesa e às vezes ajuda o professor na arrumação da sala.

A8 gosta da sala de aula considerando-a grande e quanto à questão sobre as cores e aos jogos afirmou: "*Tem imensas. Tem um armário cheio de jogos até acima.*" A forma como estão dispostas as mesas para esta criança assemelha-se a: "*...um "O" deitado.*" Arruma o seu material dentro de um armário na sala e quanto à arrumação da sala disse: "*Quando o professor manda. Ele manda alguns. Nunca me mandou a mim. Só me mandou aí umas quatro ou cinco vezes.*"

**Síntese:** O ambiente que envolve os alunos tem que ser acolhedor e ao mesmo tempo propício à aprendizagem (Arends, 1995). Tanto no Grupo I como no Grupo II é notório um nível de satisfação positivo com a respetiva sala de aula.

A sala de aula dos dois grupos apresenta dimensões relativamente grandes, podendo os alunos movimentarem-se à vontade sem se atropelarem.

O docente deve organizar a sua sala de aula mediante os conteúdos que vai lecionar e as atividades que vai propor aos alunos (Arends, 1995). Desta forma, o professor do Grupo I organizou as mesas da sala em filas. Esta formação é a mais adequada para aulas expositivas, em que o professor quer que os alunos foquem a atenção nele próprio. O docente do Grupo II dispôs as mesas da sala de aula em forma de “U”. Esta disposição é essencial para debates e trabalho autónomo.

É importante salientar ainda a decoração e o material didático disponível quer para alunos quer para professores.

A sala do Grupo I tem poucas cores, o que pode trazer alguma monotonia à turma, e a nível de material didático tem apenas cartazes de apoio às aulas.

A sala do Grupo II tem algumas cores, possui poucos cartazes e tem vários jogos para as crianças manusearem. Este grupo tem à sua disposição um quadro interativo.

Quanto à arrumação do material, ambos os grupos não têm um sítio específico dentro da sala de aula para colocar o seu material. Verificou-se ainda, que não é habitual os alunos ajudarem o professor na arrumação. Só o auxiliam quando lhes é solicitado.

Na sexta e última parte deste trabalho, pretendeu-se refletir sobre o papel que a família desempenha na vida escolar do seu educando.

A mãe é quem cuida da criança A1, os pais e a irmã questionam-na sobre o que fizeram na escola, e interessam-se em saber se tem trabalhos. A mãe ajuda-a nessa tarefa.

Quem cuida do aluno A2 são os pais, que o questionam sobre as atividades desenvolvidas e sobre o seu comportamento. Quanto aos trabalhos, a mãe preocupa-se em saber se o aluno os tem, a ajuda-o na sua realização.

Os pais do sujeito A3 tomam conta dele, e é o pai que lhe pergunta pela escola, interessando-se pelo seu comportamento e pelo desenvolvimento curricular. O pai também pergunta pelo trabalhos de casa, ajudando-o quando necessário, tal como a mãe.

Os pais e a avó do aluno A4 são quem cuidam dele, a mãe é quem o questiona sobre o que fez na escola, tendo um feedback muito bom sobre as atividades realizadas em sala pelo seu educando. Ajuda-o nos trabalhos de casa.

Quem cuida da criança A5 é a mãe, que também lhe pergunta pela escola, como correram o dia e as atividades. A mãe pergunta-lhe pelos trabalhos de casa, ajudando-a apenas quando tem dificuldades.

A mãe e a avó do sujeito A6 são quem cuidam dele, e o questionam sobre a escola, assim como as tias quando o visitam. Sobre a escola perguntam: “*Se há alguma novidade.*”

*Como foram as aulas, se correram bem, se correram mal.*” A avó e a mãe são quem o auxilia nos trabalhos de casa.

O sujeito A7 é cuidado pelos pais e pela avó. Os pais perguntam-lhe pela escola nomeadamente: *“Se me porto bem, se sou boa aluna, se tenho notas boas.”*, manifestando interesse pelo estado dos trabalhos, e ajudando-o quando necessário.

É a mãe do A8 que cuida do filho, os avós e os pais perguntam pela escola e reagem da seguinte forma ao seu comportamento na escola: *“Quando tenho vermelho fico de castigo, quando tenho amarelo temos conversas e quando tenho verde ficam todos contentes.”* Os pais e a avó certificam-se sempre que a criança fez os deveres, acompanhando-o enquanto os realiza: *“Sim, ficam ao pé de mim, mas eu faço tudo sozinho.”*

**Síntese:** O contexto familiar em que o aluno se insere é um dos fatores que o pode conduzir ao sucesso escolar ou não (Fontes, 2004). É fundamental que a família se envolva na vida escolar dos seus educandos, tanto no acompanhamento das tarefas de casa, como no conhecimento do que se passa diariamente na sala de aula, e finalmente o contacto assíduo com a escola.

Podemos verificar nos dois grupos, que todos os pais ou/e outros familiares envolvidos na educação das crianças se preocupam com os assuntos relacionados com a escola, questionando-os sobre o trabalho realizado na sala de aula, sobre o seu comportamento e revelando preocupação pela existência de trabalhos de casa, auxiliando-os caso seja necessário.

### **1.3.2. - Síntese final das entrevistas dos alunos**

O que à partida poderiam ser fatores de distinção entre bons leitores e menos bons leitores não se enquadram em alguns dos dados recolhidos a partir das entrevistas, pois como pudemos verificar as profissões dos pais são muito diferentes (temos um engenheiro e um varredor de ruas), no entanto, não nos parece haver uma influência direta deste fator no aproveitamento dos alunos, tendo todos eles acompanhamento em casa.

Quanto à relação com o professor apesar de uma ser mais formal que outra, os alunos gostam todos do seu docente. Também nas metodologias utilizadas e na disposição da sala de aula, que são diferentes para cada professor, a resposta da amostra ao ensino da leitura é igual: dois bons leitores e dois menos bons leitores por grupo.

### 1.3.3. – Entrevistas aos docentes

A entrevista aos professores também foi organizada em blocos: o bloco introdutório e os blocos A; B; C; D; E, tendo como temas principais os métodos e estratégias utilizados no ensino da leitura, a relação pedagógica e a organização e gestão da sala de aula.

Na primeira parte da entrevista fizemos uma breve apresentação dos professores, nomeadamente a nível da formação e experiência profissional. Optámos por confrontar diretamente a opinião de ambos os docentes, sem fazer uma síntese final de cada parte da entrevista, em virtude de serem apenas dois inquiridos.

O entrevistado P1 é um indivíduo do sexo feminino, com 39 anos de idade. Tirou o Bacharelato e posteriormente a Licenciatura em Ensino Básico 1.º Ciclo no ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, nunca lecionou fora do 1.º Ciclo. Afirma ter a necessidade de estar sempre em constante formação. Nunca frequentou nenhuma formação sobre alfabetização. Não é um sujeito plenamente satisfeito com a sua profissão.

P2 é um indivíduo do sexo masculino, com 49 anos. Licenciou-se na ESEL – Escola Superior de Educação de Lisboa, em Ensino Básico 1.º Ciclo e mais tarde tirou uma Especialização em Ensino Especial. Além de lecionar ao 1.º Ciclo, já deu aulas a crianças com Necessidades Educativas Especiais. Para além da formação inicial, tem frequentado constantemente formações que o auxiliam no processo ensino-aprendizagem. Quanto a formações centradas na alfabetização respondeu: *“Inúmeras, desde sempre. Todos os anos um a dois colóquios, conferências, seminários.”. É um sujeito completamente realizado com a sua profissão.*

A segunda parte da entrevista visou perceber o papel da leitura na vida do docente e no percurso escolar dos alunos, conhecer o método de ensino da leitura aplicado e as variáveis que interferem neste processo.

Os dois docentes afirmaram, que na sua vida pessoal, gostam de ler. O inquirido P1 lê para adquirir novos conhecimentos e como instrumento antisstress. Com P2 notou-se o prazer pelo manuseamento do livro em detrimento das novas tecnologias.

Ambos consideraram, para os cidadãos em geral, importante a leitura, sendo que P1 focou só o aspeto da leitura como fonte de atualização. P2 foi mais longe ao afirmar que a leitura faz parte do dia a dia de cada um e que todas as informações a que queiramos ter acesso são escritas ou simbolizadas por códigos linguísticos, que convém conhecer.

Na programação dedicada à leitura em sala de aula, P1 não apresentou um tempo estipulado. Já P2 considerou a leitura transversal a todas as áreas curriculares, sendo a leitura importante e um fator comum ao ensinamento e à prática de todas elas.

P1 e P2 gostam de lecionar a todos os anos de escolaridade. P1 gosta de ensinar ao 1.º ano porque é o começo de toda uma vida escolar para os alunos, mas referiu como é estimulante vê-los evoluir ao longo dos quatro anos. P2 sublinhou a importância do 1.º ano, mas não descurando o valor educativo de todos os outros anos.

Os professores utilizam métodos diferentes no ensino da leitura, P1 utiliza o método fónico ou sintético, que considerou ajustado às necessidades dos seus alunos, visto já todos saberem ler: *“É o fónico ou sintético, porque acho fundamental que conheçam a letra, associem a uma história, a uma série de palavras e depois vão juntando às vogais e vão aprendendo a ler. Comigo não tenho tido problemas, aliás tenho todos os alunos a ler.”*. P2 utiliza um processo de ensinamento próprio, com base nos três focos principais de integração da informação, visuais, auditivos e tactiloquinestésicos adequados à especificidade de cada aluno, partindo dos conhecimentos destes, adaptando-o cada vez que tem um primeiro ano de escolaridade: *“Não tenho método específico. É um processo de leitura e escrita abrangente que focaliza uma dinâmica própria e adequada a cada aluno na sua especificidade. Porque, como sabe existem três focos principais de integração da informação: visual, auditiva e táctiloquinestésica, e logicamente em cada aluno a potencialidade de receção da informação é diferente de uns para os outros, daí uns terem mais capacidades visuais, noutros terem mais capacidades auditivas e noutros tactiloquinestésicas para moverem e captarem informação que recebem. Daí potencializar mais estas áreas visuais, auditivas e tactiloquinestésicas e favorecer as outras que necessitam. Daí não haver um método específico que seja mais global, que seja mais sintético, mas sim fazer um balanço de acordo com o perfil da turma, baseada nos alunos e é daí que eu faço o meu processo que é sempre diferente de cada vez que trabalho com um primeiro ano de escolaridade, a nível da iniciação da leitura e da escrita.”*.

O docente P1 confia plenamente no seu método de ensino de leitura, por isso nunca experimentou outro. P2 mais uma vez revelou que não tem um método específico mas sim um processo de ensinamento que vai adaptando às características da turma e de cada indivíduo.

Quanto às fundamentações teóricas sobre os métodos de ensino da leitura, P1 afirmou já se ter esquecido de algumas fundamentações e nem sequer nomeou nenhuma. P2 revelou que conhece muitas das fundamentações teóricas, que articula com as necessidades e potencialidades de cada aluno, elaborando o seu próprio processo de ensino da leitura: *“Claro que sim, senão não conseguiria nunca chegar a este patamar de poder articulá-los todos em função das necessidades e potencialidades de cada aluno. Conheço desde do fonomímico ao global de palavras e de frases, ao de histórias, ao de folclore, ao próprio fonomímico baseado no Jean Qui Rit, todos os métodos sintéticos, todos*

os métodos globais e o método natural, para além de outros mais específicos de Montessori, de Decroly, de Lacan.”.

Quando questionados sobre se o método que aplicam é exatamente igual aquele que adquiriram no seu curso, P1 referiu que não teve formação sobre métodos de ensino de leitura na altura em que tirou o curso. Teve só Didática da Língua Portuguesa, mas a experiência ao longo dos anos é que o foi ensinando, a encontrar um método para lecionar. P2 considerou que teve uma formação excecional, no que diz respeito a métodos de iniciação à leitura e à escrita, e lamenta que já não se ensine como antigamente, mas acabou por não responder diretamente à questão que lhe foi feita.

O método aplicado por P1 obteve sempre sucesso, exceto no caso de alunos com notórias dificuldades. P2 alcançou sempre os seus objetivos com o seu processo de ensino de leitura.

À questão sobre se os alunos têm reagido bem ao método de ensino, P1 respondeu unicamente que sim. Os alunos de P2, tal como os pais têm reagido bem ao seu processo de ensino da leitura, tanto mais que os pais foram informados como o docente iria trabalhar ao longo do ano, para poderem apoiar os seus educandos em casa: *“Quer nos alunos, quer nos pais, tem-se sentido que a evolução é muito rápida, sentem-se muito estimulados, os pais também estão muito motivados pelo sucesso que vão alcançando muito rapidamente, mais do que se o processo fosse apenas muito analítico ou muito sintético em que os pais se sentiam um pouco surpreendidos porque já tinha sido assim no tempo deles ou algo muito extravagante em que não sabiam como lhe haviam de pegar. De maneira, que se tivermos os pais nas mãos, se dissermos qual é a metodologia que vamos utilizar na primeira reunião e se perceberem o que se está a fazer, eles aí conseguem supervisionar em casa um bocadinho o método aplicado, como é que podem observar, como é que podem reagir e como podem integrar o processo.”.*

Por último, nesta parte da entrevista, os docentes foram abordados sobre os fatores que interferem na aprendizagem da leitura. O docente P1 reconheceu que a motivação é o principal fator na aprendizagem da leitura, apelando sempre ao sentido prático que a leitura tem para a vida. Para P2 são variadíssimos os fatores que influenciam a aprendizagem da leitura, dando particular destaque aos processos cognitivos específicos de cada criança, e aos processos sociofamiliares e emocionais que a rodeiam, assim como as patologias que a possam afetar. Todos estes fatores “desenham”, a pessoa com que o docente se defronta.

A terceira parte da entrevista aos docentes, indicou-nos o tipo de ensino e estratégias utilizados pelo docente no ensino da leitura.

A primeira questão foi sobre se os docentes gostam de organizar a sua sala para uma aula expositiva, ao que P1 respondeu gostar de organizar a sala de forma expositiva. P2 também gosta mas tenta não ser a figura central da aula, deixando os alunos participarem.

P1 assumiu ser adepto da escola tradicionalista na questão do respeito dos alunos pela figura do professor, mas revelou tolerância para com as novas práticas mais abertas à adaptação da escola aos novos tempos. P2 é partidário da vertente fomentadora de valores e regras do método tradicionalista, criticando o liberalismo da educação das famílias no pós 25 de Abril, que libertaram os seus filhos sem terem o cuidado de os educar para a liberdade com responsabilidade. Em termos pedagógicos privilegia o contacto com os alunos declinando o modelo em que o professor é o ator e os alunos são a plateia.

Quando questionados sobre o papel que gostam de desempenhar como professores, o docente P1 assumiu gostar de construir uma relação baseada na amizade com os seus alunos. Verificamos mais uma vez que o docente P2 não assumiu a típica função de ator para a sua turma, mas sim de alguém que a rege pelas suas características intrínsecas e pelos seus conhecimentos. Quanto ao papel que gostariam que os alunos desempenhassem, P1 considerou que os alunos deveriam estar sempre motivados para a aprendizagem. P2 gostaria que os seus alunos estivessem sempre predispostos para a aprendizagem, que intervissem, ouvissem, comentassem, respondessem, e não fossem meras figuras passivas que só retivessem a informação.

Relativamente aos objetivos da alfabetização propostos para o 1.º ano o docente P1 optou por lecionar a matéria calmamente, sem cumprir tudo o previsto para o 1.º ano, pois segundo a sua experiência, muitas das crianças durante as férias do verão, se não tiverem acompanhamento dos pais, esquecem-se da maioria dos conteúdos abordados. P2 foi conseguindo cumprir os objetivos da alfabetização, referindo que a sua maior dificuldade foi o cumprimento de regras, que lhe permitiriam satisfazer os prazos estabelecidos na realização das tarefas.

Nas últimas duas questões os docentes foram inquiridos sobre as características dos seus alunos. P1 considerou os alunos um grupo bastante interessado e motivado. No entanto, o grupo de alunos de P1, não tem espírito de grupo, são conflituosos, brigões, e escarinhos. A turma de P2 tem a inteligência adequada à aquisição de conhecimentos, sendo que se vai adequando conforme o nível de concentração e de atenção que os alunos vão revelando ao longo da realização das tarefas, quer a nível individual quer em grupo. Os alunos de P2 têm dificuldades de concentração, tanto ao trabalhar em grupo como individualmente, devido aos estímulos visuais que sofrem antes de entrar na sala de aula, a

concentração e atenção mínima que prestam à aula não é suficiente para conseguirem filtrar aquilo que é fundamental, a aprendizagem.

A quarta parte concebeu o tipo de relação entre professor-aluno e aluno-aluno e as variáveis que interferem neste processo.

À primeira questão sobre se os docentes são adeptos de uma boa relação pedagógica, P1 referiu acreditar numa relação pedagógica, baseada no respeito mútuo. P2 disse crer numa relação pedagógica que estimule o desenvolvimento das competências do aluno, abordando as dificuldades que este pode ter em determinadas áreas, nomeadamente na escrita, pois se tem algum desagrado para com esta matéria, se for forçado a praticar, menos vai gostar do processo de aprendizagem, mas é incontornável o facto de ser necessário escrever mais e melhor, para também ler cada vez mais e melhor.

Quanto às estratégias utilizadas para obter um bom clima de sala de aula, P1 abordou esta questão de uma forma mais emocional, o tentar “chegar” ao aluno através das emoções, e da questão direta: “*O que se passa?*”. P2 entrou no campo do desenvolvimento estratégico e de interação entre os alunos, recorrendo ao trabalho de grupo e às capacidades cognitivas de cada um para obter um grupo de trabalho coeso.

O entrevistado P1 referiu que as variáveis que interferem na relação professor/aluno são várias, mas dá principal enfoque à questão do aluno gostar do professor, e à predisposição da criança para a aprendizagem, assim como o apoio da família a esta relação. No que diz respeito à relação entre aluno/aluno, revelou que estes devem ter espírito de grupo e serem unidos, algo que não se verifica na turma de P1. Também P2 considerou que a parte emocional é fundamental na relação professor/aluno, sendo que o primeiro tem que cativar o segundo, se for uma relação só baseada na pedagogia a relação fica comprometida. Para este docente a relação aluno/aluno, depende do desenrolar dos trabalhos dentro da sala de aula, no desenvolvimento das capacidades pessoais e sociais no desenrolar do convívio diário entre pares: “*São múltiplas. E principalmente de nível sócio emocional. Se não forem elas, que são o motor de arranque da aprendizagem, então não se pense que se consegue ser aquilo que nós podemos dizer ser um bom professor, se é que há bons professores, são é adequados no processo, mas se querem realmente ser considerados bons, sendo bom aquele que cativa mais o aluno em todo o processo, eu considero que é o fator cativar que faz com que a relação pedagógica seja favorecida por parte do aluno. Se não for cativado esse jogo pedagógico fica todo destruído se o professor for só visto apenas na parte pedagógica, é o ensinante que vai trabalhar essas específicas académicas e se não fizer dessa relação toda um jogo de aprendizagens a todos os níveis. Entre aluno/aluno é o fator de interação pessoal e social. Considero que é relevante o*

*crecimento deles a nível pessoal, a interação e a introspeção que eles tenham que fazer das atitudes que têm, principalmente quando são trabalhadas aqui em confronto cognitivo e assembleia, na formação cívica.”.*

Quando confrontados se os seus alunos têm à vontade para colocar questões sobre a sala de aula ou pessoais, P1 revelou que os seus alunos têm oportunidade de o questionar. Para P2 os seus alunos são espontâneos demais, ultrapassando a figura do professor como condutor da sala de aula, levando o docente a crer que por vezes é um mau gestor das aprendizagens. Nenhum dos inquiridos fomenta o espaço para questões pessoais, sendo que P1, quando um aluno revela algum problema mais íntimo, tenta ajudar mas escusando-se sempre à parte mais pessoal.

Na questão sobre o que faz quando vê que os alunos estão desmotivados, mais uma vez P1 respondeu de forma mais emotiva, procurando saber se os problemas têm origem em casa, mas pedagogicamente tenta arranjar novas estratégias para motivar o aluno: *“Perguntar o que é que se passa, tentar arranjar novas estratégias, mas fundamentalmente perguntar o que é que se passa, porque às vezes o aluno, o facto de ter algum problema em casa, a mãe estar doente ou mais ausente pode condicionar a sua aprendizagem.”.* P2 tenta descobrir a causa da desmotivação, resolvê-la ou eliminá-la, passando para tarefas mais motivantes que permitam alcançar os objetivos da matéria que está a ser tratada, e cumprir o programa. A criança tem que, segundo P2, aprender que apesar dos problemas que possam existir, é necessário continuar a trabalhar: *“Tento descobrir qual é o foco da desmotivação e tentar colmatar ou anulá-lo e transitar logo para outra atividade ou tarefa mais envolvente ou mais dinâmica, não para substituir mas talvez para reforçar aquilo que se pretende na altura que se esteja a trabalhar, ser mais adequado ou não para a aprendizagem que se pretende, porque o processo de ensino-aprendizagem tem realmente uma dinâmica própria de um programa que tem que ser respeitado, independentemente do percurso que se queira fazer. Mas tem que ser respeitado e essa parte do cumprimento de regras, respeito e à adequação das tarefas que são trabalhadas, isso é uma coisa que o aluno tem que saber, tem que ter aquela disciplina, tem que se confrontar com o seu próprio envolvimento e as suas emoções têm que ficar bem retratadas no sentido de ele perceber que aquele tempo tem regras e perante essas regras a criança tem que sentir limites.”.*

Nas metodologias adotadas para que os alunos obtenham sucesso, P1 privilegia a repetição como metodologia de ensino, para este docente a reprodução constante das tarefas leva a que as crianças aprendam melhor nesta fase da sua vida escolar. P2 dá muita importância aos meios audiovisuais para captar a atenção dos seus alunos a nível emocional, que considera o aspeto fulcral para quem quer, e pode aprender.

Ao insucesso escolar P1 responde, tentando contornar a situação fazendo uso dos meios ao seu dispor, e recorrendo a ajuda externa, mas mesmo assim, admite, é por vezes difícil ultrapassar as dificuldades apresentadas por alguns alunos. P2 procura ultrapassar o insucesso escolar através da busca constante de novos conhecimentos, que lhe são dados através das inúmeras formações que frequenta. Este docente, há que salientar, permaneceu 18 anos no Ensino Especial, considera que muitos dos seus antigos alunos, progrediram mais que os seus alunos ditos normais.

A quinta e última parte ajudou-nos a compreender a gestão e organização da sala de aula, bem como a disposição do mobiliário e o tempo que cada docente estipula para a leitura.

P1 referiu que não tem dificuldades em gerir a sua sala de aula, mostrando assim segurança ao liderar a sua turma. P2 mencionou que um dos problemas ao gerir a sua sala foi o comportamento dos alunos, prejudicando, por vezes, a realização de tarefas que exijam maior concentração.

Na questão sobre as variáveis que os docentes têm que controlar para conseguir uma boa gestão da sala de aula, P1 revelou que as variáveis fundamentais para conseguir uma boa gestão da sala de aula são a organização e a planificação antecipada das aulas. P2 enumerou aspetos emocionais, cognitivos e as relações criadas entre professor-aluno e aluno-aluno.

Os dois docentes referiram que organizam e gerem a sala de acordo com as características das crianças, de forma a que estas se sintam motivadas e interessadas pelas matérias que lhe são transmitidas.

Na questão sobre se a sala de aula deve estar organizada mediante as necessidades do docente ou dos alunos, P1 revelou que esta deve ser planeada de acordo com as necessidades dos alunos. P2 considerou que a sala deve ser concebida de acordo com o tipo de trabalho a ser efetuado e privilegia a disposição das mesas em “U”, por favorecer a interação, a oralidade em assembleias e para despoletar confrontos cognitivos. Também recorre a trabalhos em pequenos grupos, pesquisa e investigação.

Quanto à organização da sua sala de aula, P1 fugiu um pouco à questão, referindo apenas que organiza a sala de acordo com a colega do outro turno, uma vez que não trabalha em regime normal, pertencendo a sala a dois professores. Para P2, para além da disposição das mesas referida na questão anterior, mencionou colocar poucos cartazes didáticos nos placards, para que estes não distraíssem os alunos, optando apenas por expor trabalhos elaborados pelas crianças.

Os dois professores seguem algumas regras para arrumar o mobiliário na sua sala. P1 focou o aspeto da luminosidade e do espaço, organizando o mobiliário de forma a que a sala fique espaçosa e com luz. P2 afirmou que é fundamental preparar a sala de acordo com o tipo de trabalho a realizar e lembrou também que são importantes os fatores que referiu nas outras duas questões. P1 e P2 afirmaram que a forma como o mobiliário está organizado pode influenciar o tempo de aprendizagem das crianças. P1 revelou que se os alunos estiverem muito próximos uns dos outros ou apertados leva-os a dispersarem-se, logo a possuírem um menor tempo de aprendizagem. P2 demonstrou que diferentes espaços de sala de aula e todos os fatores que daí possam advir, podem influenciar o tempo de aprendizagem dos alunos.

Na opinião de P1 a sala de aula ideal é desfrutar apenas de uma sala só para si onde possa organizá-la e adequá-la aos seus alunos: *“É termos a sala só nossa, para poder adequar a disposição da sala aos meus alunos.”*. P2 referiu que não existe uma sala de aula ideal, uma vez que só se pode conceber uma sala depois de conhecer os alunos. Questionou mesmo se no 1.º Ciclo é fundamental existir uma sala de aula onde não falte qualquer tipo de recurso ou criar um espaço onde as crianças possam aprender situações reais que sejam úteis para o seu desenvolvimento, quer pessoal quer social: *“Não existe sala de aula ideal. A sala de aula só se pode idealizar depois de se conhecer bem cada um dos alunos porque salas de aula ideais, se concebermos a sala de aula ideal, em que não falta nenhum material, nenhum recurso, em que as crianças são excelentes, será que isso é mesmo ideal? A sala de aula tinha mesmo que existir, para haver aprendizagem destas crianças, principalmente nesta fase inicial dos seis aos dez anos ou seriam aulas mais reais que favoreciam um processo de crescimento e desenvolvimento pessoal mais adequado?”*.

Sobre se as atividades planeadas têm em conta o tempo gasto, P1 explicou que se mediante uma matéria e determinadas atividades, os alunos estiverem interessados e motivados não interrompe só por o tempo definido na sua planificação já ter terminado. Mas se estes mostrarem desinteresse e saturação, o docente opta por outras tarefas. P2 comentou que a sua planificação está sempre sujeita a alterações, que no 1.º ano de escolaridade não há um período próprio para cada área curricular, dando especial ênfase para a interdisciplinaridade entre todas as áreas.

Os dois docentes revelaram ainda que não se preocupam se gastaram mais tempo numa atividade em detrimento de outra. P2 reforçou ainda que o importante é cumprir com rigor todos os objetivos traçados para o ano de escolaridade em causa.

### **1.3.4. - Síntese final das entrevistas dos docentes**

As experiências, a motivação e o modo como os dois docentes vêm a sua vida profissional são profundamente diferentes.

As metodologias de ensino, a relação com os alunos, a organização/a gestão de sala de aula, são diferentes para ambos os docentes, mas estas diferenças, de momento, não nos permitem inferir sobre a qualidade dos métodos, ou o impacto na vida dos alunos.

Os docentes obtiveram sempre sucesso com os seus métodos de ensino, mas P1 referiu que em casos em que alguns alunos tinham notórias dificuldades não obteve sucesso. Neste parâmetro arriscamos atribuir o sucesso pleno de P2 à experiência adquirida como professor do Ensino Especial.

## **1.4. - Apresentação dos resultados das observações das aulas**

### **1.4.1. – Observações das aulas do Grupo I**

Procedemos ao registo das informações recolhidas durante a observação das aulas de Língua Portuguesa do Grupo I e do Grupo II, numa grelha de observação.

As sessões a que assistimos do Grupo I foram subordinadas aos casos de leitura “al, el, il, ol, ul”; “ar, er, ir, or, ur” e “ch”. As aulas decorreram sempre da mesma forma, ou seja, P1 escrevia no quadro o caso de leitura proferindo o seu som. De seguida, cada aluno dizia o abecedário, deslocando-se ao quadro para escrever e ler uma palavra referente ao caso de leitura em estudo. Enquanto decorria este processo, os restantes alunos finalizavam fichas de trabalho e outros elaboravam desenhos.

Este docente transmitiu os seus conhecimentos dentro da linha de ação da Escola Tradicional, recorrendo ao método pedagógico expositivo. O professor apresentou a matéria, não havendo interação com os alunos e entre os alunos, a não ser durante a realização dos exercícios para colocar dúvidas.

A relação pedagógica entre professor e alunos, não foi dinâmica, na medida em que o docente “debitava” matéria, e os alunos limitavam-se a ouvir, não se denotando características afetivas nem sociais nesta relação.

Nestas sessões, com a duração de cerca de sessenta minutos, verificou-se que o docente não tinha dificuldades em gerir a sala de aula, exercendo a sua função de liderança não deixando espaço para os alunos exporem os seus pontos de vista.

Quanto à organização da sala, as mesas estavam dispostas em filas, com dois alunos por carteira.

### 1.4.2. – Observações das aulas do Grupo II

No que concerne às aulas do Grupo II abordaram-se temas bastante diversificados. A primeira aula assistida foi subordinada ao tema - momento de expressão, escrita livre, em que o docente solicitou que cada aluno escrevesse uma história da sua autoria. O professor começou por sistematizar no quadro uma tabela com diversas formas de começar uma história para auxiliar os alunos. Um aluno comentou que: *“Há outras maneiras de começar a história mas não me lembro muito bem.”*. Outra das crianças comentou que ainda não tinha feito nada pois: *“Ainda não tive ideias.”*

Após terem terminado a história, cada aluno leu a sua em voz alta para a turma e o professor terem conhecimento do seu conteúdo. Procedeu-se à eleição de uma das histórias para ser comentada.

O método de eleição foi aleatório e não por sufrágio: as diversas histórias foram divididas pela mão esquerda e direita do docente, os alunos escolheram uma mão, contaram-se as histórias dessa mão, e um dos alunos escolheu um número. A história que estava na ordem do número escolhido foi a projetada no quadro interativo. Esta foi então ser comentada por todos os alunos, que deram a sua opinião sobre a estrutura do texto, o tema e as personagens. De seguida, os alunos e o professor questionaram o autor do texto sobre as dúvidas que tinham. Através do texto projetado foram detetados os erros ortográficos por toda a turma. Por último, e em conjunto melhoraram o texto com base nos comentários feitos, e já com as correções ortográficas.

A segunda aula assistida do Grupo II, incidiu sobre a leitura orientada da obra *“Dez Dedos, Dez Segredos”*, da autora Maria Alberta Menéres. A obra foi visualizada e lida através do quadro interativo, tanto pelo professor como pelos alunos. À medida que a história ia avançando os alunos sugeriam situações, factos, lugares que poderiam ser alterados. O professor aproveitou a leitura para chamar a atenção dos alunos sobre certos casos de leitura e formas de construção das frases. Esta aula abordou essencialmente a análise crítica da obra. Assistiram-se a comentários do género: *“Professor, depois podemos fazer outro final para a história?”*; *“Eu gostava de ser uma personagem desta história, posso?”*.

A terceira e última aula decorreu sobre o tema - compreensão do escrito e organização sequencial de um texto. O professor iniciou a aula com a divisão da turma em grupos de quatro elementos cada, apresentando-lhes um texto narrativo por unidades de sentido aleatórias.

Os grupos tinham que recortar o texto por parágrafos, organizá-los e colá-los numa folha, de modo a obter um sentido para o texto. Deviam também continuar a história para lhe

dar um final.. Durante a realização do trabalho podemos constatar a forte relação expositiva, crítica e de confrontação entre os elementos dos grupos: *“Gonçalo, vamos cortar esta. Esta é a segunda.”*; *“Nós somos um grupo, espera que já te empresto.”*. O porta-voz de cada grupo leu o trabalho para a turma, cabendo finalmente ao professor fazer uma síntese/reflexão sobre os trabalhos apresentados.

O Grupo II foi orientado pelos princípios da Escola Moderna, uma vez que o professor adotou novas estratégias de ensino, não assumindo o papel de mero transmissor de conhecimentos, mas sim de modelador e orientador de aprendizagens, com base na discussão e na descoberta orientada. O docente permitiu a intervenção constante dos alunos quer para o questionarem com dúvidas, quer para exporem os seus pontos de vista, ou darem sugestões para o evoluir das atividades.

Através do referido no parágrafo anterior, podemos constatar que a relação pedagógica existente entre professor e alunos é dinâmica, permitindo o intercâmbio entre as duas partes, estabelecendo laços afetivos e sociais.

Estas sessões, tiveram a duração média de cento e vinte minutos, com o docente a liderar a sala de aula, mas com uma vertente de orientação muito acentuada, assim como a adaptação de estratégias de acordo com as necessidades do aluno.

Normalmente, a sala de aula estava organizada com as carteiras dispostas em forma de “U”. Mas mediante o tipo de trabalho a realizar – o trabalho de grupo observado na terceira aula - o professor alterava a sua disposição.

### **1.5. – Síntese comparativa da análise das entrevistas e das observações das aulas**

Nesta síntese, focámo-nos nas três variáveis da nossa investigação: métodos e estratégias do ensino da leitura, relação pedagógica e organização e gestão da sala de aula. Debruçámo-nos sobre os dados recolhidos através das entrevistas e comparámo-los com o registado durante as nossas observações.

Quando entrevistado P1 defendeu utilizar o método fónico ou sintético no ensino da leitura. Três dos seus alunos, através das entrevistas, definiram-nos este método. Através da observação das aulas do Grupo I corroborámos as afirmações de P1 e dos seus alunos, ou seja o professor privilegia a repetição e a exposição da matéria como metodologia de ensino.

A intervenção dos alunos nas aulas foi quase nula, apenas interrompendo (colocando o dedo no ar) quando tinham dúvidas, assistindo-se de facto ao defendido por

este docente, adepto da Escola Tradicional, no que concerne ao respeito dos alunos pelo professor. Já os alunos na entrevista nos tinham referido que só podiam interromper quando tinham dúvidas. No entanto, este professor afirmou na entrevista ser apologista de práticas mais abertas à adaptação da escola aos novos tempos, mas esta afirmação não foi validada na observação das aulas, dado que assistimos sempre ao mesmo tipo de aula e de atividades, nenhuma delas considerada inovadora. Não foi deixado espaço para os alunos exporem as suas ideias, proporem atividades ou outras formas de realizar os exercícios, confirmando o que os alunos nos tinham relatado na entrevista.

A relação observada entre professor-aluno foi de domínio, por parte do professor, no decorrer das atividades. Não foi de forma alguma confirmada a relação de amizade que o professor durante a entrevista disse haver, notando-se sim o respeito dos alunos para com o docente, nada mais do que isso. A maioria dos alunos durante a entrevista afirmou contar as novidades à professora. Do que nos foi dado a observar, não houve nunca espaço para esse tipo de relação entre as partes.

Verificámos que P1 não teve dificuldades em gerir a sala de aula, assumindo o comando do decorrer da aula. Na entrevista o docente tinha fugido à questão de como organizava a sua sala, afirmando que a organizava de acordo com a colega do outro turno. Constatámos que a sala está organizada com as mesas dispostas em filas, tal como os alunos nos haviam transmitido nas entrevistas. Observámos também que a sala é grande, aspeto que todos os alunos referiram, e com muitas cores e cartazes, visão não revelada por todos os alunos.

No ensino da leitura o docente P2 afirmou usar um processo próprio baseado nos três focos principais da integração da informação: visuais, auditivos e tactiloquinestésicos, adaptando-os a cada aluno. Em sala verificámos que o docente utiliza este processo, recorrendo às capacidades básicas possuídas pelos alunos, através de aulas orientadas para a exploração, questionamento e análise das matérias propostas. No entanto, os alunos quando questionados sobre a metodologia utilizada no ensino da leitura, descreveram o método fónico ou sintético.

As aulas decorreram, tal como o revelado por P2 na entrevista, com os alunos a puderem participar ativamente, questionar, intervir sem ser só para colocar dúvidas, verificando-se uma forte presença dos ideais da Escola Moderna, o professor é a figura que coordena o desenrolar da aula, não sendo a personagem central da classe, mas deixando os alunos participarem. Dois dos alunos contradisseram esta observação, pois nas entrevistas afirmaram que só podem participar em caso de dúvida. As atividades propostas pelo professor aos alunos foram muito inovadoras, enquadrando-se perfeitamente no que o docente e os alunos referiram nas entrevistas. P2 considera essencial, para captar a

atenção emocional dos alunos os meio audiovisuais, verificámos a existência de um quadro interativo na sala do Grupo II, usado em duas das três aulas observadas.

P2 disse ser adepto de uma relação pedagógica que permita estimular o desenvolvimento das competências do aluno, captando-lhe a atenção de uma forma didática para que este possa sentir interesse, até por matérias que à partida lhe poderiam causar repudio. As aulas assistidas permitiram-nos constatar que este docente aplica todos os princípios que advogou na entrevista. As suas aulas pautaram-se pela diversidade das atividades propostas, todas inovadoras e estimulantes para os alunos. Foi visível neste grupo, através das entrevistas e das observações, o estabelecimento de laços afetivos e sociais.

P2 não teve dificuldade em gerir o decorrer das aulas, destacando-se como orientador de aprendizagens.

Quanto à organização da sala de aula, verificámos que o docente adapta a sala ao tipo de trabalho a executar, privilegiando a disposição das mesas em forma de “U”, facto constatado nas entrevistas do docente e dos alunos. Observámos que a sala tem dimensões grandes, e é colorida, fatores que os alunos transmitiram nas entrevistas. A sala possui poucos cartazes, porque tal como o definido pelo docente, estes podem ser um fator de distração para os alunos, optando por afixar só os realizados por eles.

## **CONCLUSÕES**

Na reta final deste trabalho, cabe-nos refletir sobre as conclusões a que este estudo nos levou. Apesar das limitações atingimos os nossos objetivos. Essas limitações situaram-se ao nível do tamanho da amostra que, reconhecemos hoje, deveria ter incidido sobre mais indivíduos (alunos), mas o tempo dispensado para o trabalho de campo, não nos permitiu que a amostra fosse mais extensa.

Foi nossa intenção verificar se para além do método utilizado no ensino da leitura, haveria outras variáveis que interferissem no desempenho da aprendizagem da leitura, ao longo do 1.º ano de escolaridade, sendo estas questões o nosso ponto de partida para este estudo.

Ler é uma ferramenta para a vida. O domínio da leitura, repetimo-nos uma vez mais, condiciona toda a vida de um indivíduo. Não basta a descodificação do código escrito mas também a compreensão do significado que ele encerra. No processo de descodificação a criança deve conhecer as letras isoladas ou em grupo, atribuindo-lhes um som e uma significação, para depois, através da relação destes dois elementos, conseguir formar palavras e lê-las. A automatização do processo de leitura é essencial para o sucesso do seu ensino.

Os professores devem assumir o papel de orientadores e modeladores desta aprendizagem tendo em conta as características individuais de cada aluno, e do grupo em geral, proporcionando sempre estratégias/atividades diversificadas e estimuladoras do gosto pela aprendizagem da leitura.

Desta forma, propusemo-nos a estudar no Enquadramento Teórico a importância/definição do ato da leitura, assim como os modelos de leitura e outros fatores que intervêm nesta.

Como os investigadores ainda não chegaram a um consenso sobre o método de ensino mais eficaz no processo do ensino da leitura, pois tanto o método fónico ou sintético, como o método global ou analítico apresentam lacunas quando usados independentemente, o mais indicado seria os docentes reunirem as características dos dois métodos referidos anteriormente, para assim formar o método misto. No entanto, o método misto continua a ser um entrave para alguns professores, pois sentem-se inseguros na sua aplicação.

O sucesso obtido na aprendizagem da leitura depende, como sabemos, não só das capacidades que cada criança possui, mas também do meio socioeconómico que a envolve. Como tal através da Ficha de Identificação do Aluno, da Escala de Graffar e das entrevistas aos alunos, pudemos verificar que a variável socioeconómica, isoladamente, nem sempre condiciona a aprendizagem, havendo crianças na nossa amostra de classes sociais mais baixas, que obtiveram resultados tão satisfatórios como as das classes mais altas.

Como o nosso estudo incidiu sob a aprendizagem da leitura no 1.º ano de escolaridade, foi com apreço que denotámos que todas as crianças, apesar de tão tenra idade, entendem já a importância da leitura para a sua vida presente e futura, fator este influenciado pela metodologia utilizada pelos professores e pelo acompanhamento/apoio familiar nesta atividade.

A nossa amostra foi constituída por bons leitores e por menos bons leitores, sendo que nos dois grupos existiam quatro elementos: dois bons leitores e dois menos bons leitores. Podemos dizer que o sucesso da metodologia dos dois professores é igual? Arriscamos afirmar que o método de P2 um método próprio, produz melhores efeitos que o método de P1, método fónico ou sintético, pois dentro do grupo dos menos bons leitores P2 consegue obter melhores resultados que P1, assim como no grupo dos bons leitores os resultados também são ligeiramente superiores. Podemos retirar estas ilações através dos resultados obtidos na prova de leitura em que os bons leitores do grupo de P2 foram muito mais precisos e velozes que os bons leitores do grupo de P1. Também os menos bons leitores do Grupo II apresentam melhores resultados nos parâmetros atrás referidos, que os alunos menos bons leitores do Grupo I. O registo destes resultados não nos permite afirmar sobre a excelência ou não do método de ensino da leitura.

Para podermos afirmar que o método de P2 é melhor do que o método de P1, teríamos que alargar a dimensão da amostra e controlar outras variáveis de entrada.

A relação estabelecida por P2 com os seus alunos, deixando-os falar com ele de “igual para igual”, mas com respeito, incentivando-os a propor e a discutir as ideias e as suas próprias histórias, com a sala organizada de forma a que todos se vissem, construirá indivíduos que desde cedo se habituarão a discutir os seus pontos de vista e a defendê-los, construindo cidadãos para o futuro, intervenientes na sociedade. A relação de P1 com os seus alunos era não dinâmica, com os alunos a intervirem só em caso de terem dúvidas. A disposição da sala, com as mesas em filas, podem também não favorecer o contacto visual necessário ao trabalho em grupo e à discussão das atividades. Este tipo de relação pedagógica e a disposição da sala, pode condicionar a capacidade de discussão dos alunos, habituados a um professor magistrocentrista.

Seria interessante para futuros estudos, continuar esta investigação nos anos subsequentes, alargando a amostra, e o tempo de trabalho de campo, vendo quais os pontos transversais a toda a pesquisa, tornando-a mais longitudinal. Também seria pertinente contemplar num futuro trabalho o método global ou analítico, além do fónico ou sintético e do misto, assim como direccionar o estudo para a compreensão leitora, Consequentemente seria possível, chegar a uma conclusão mais consistente sobre o método de ensino de leitura mais eficaz para os alunos do 1.º Ciclo.

O que este estudo ajudou a definir é que é grande a diferença de desempenho dos alunos que já sabem ler quando comparado com o desempenho dos que nos foram indicados como sendo mais fracos na leitura. As diferenças registadas centram-se no tempo gasto na leitura, na precisão, na velocidade e nos tipos de erros detetados.

Este estudo do ponto de vista pessoal, contribuiu para termos uma visão mais abrangente da parte prática da utilização das metodologias, e dos benefícios da existência de uma boa relação com os alunos, assim como os efeitos da gestão da sala de aula no aproveitamento escolar dos alunos.

Esperamos que este estudo ajude outros colegas a ter em conta um conjunto de variáveis que interferem no processo de aprendizagem da leitura para além da escolha e aplicação do método para o ensino da leitura.

## Referências Bibliográficas

- Adams, M. (1990). *Beginning to read: thinking and learning about print*. Cambridge: The MIT Press.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores, S.A..
- Allende, F. & Condemarín, M. (2005). *A Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed.
- André, A. (1996). *Iniciação da Leitura. Reflexões para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Mc GRAW- HILL de Portugal, Lda.
- Bardin (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Bautista, R. (Coord) (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Borges, T. (1998). *Ensinando a ler sem silabar*. Campinas: Papyrus Editora.
- Cadório, L. (2001). *O gosto pela leitura*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.
- Capovilla, A. G. S.; Capovilla, F. C. C. (2002). *Alfabetização: método fónico*. São Paulo: Memnon.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para auto-prendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castro, S. & Sucena, A. (2008). *Aprender a ler e avaliar a leitura. O til: teste de idade de leitura*. Edições Almedina, SA.
- Chauveau, G. & Rogovas-Chauveau, E. (1994). *Las Chemins da la lecture*. Paris: ditions Magnard.
- Citoler, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo – Lectura;*
- Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa: Lide, Lda.
- Dinis, C. & Lima, F. (2000). *A Aventura das Letras 2*. Porto: Porto Editora.
- Ellis, A. (1995). *Leitura e Escrita e Dislexia*. Porto Alegre: Artmed.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica;
- Ferreira, E. & Teberosky, A. (1984). *Psicogénese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fonseca, V. (1990). *Adaptação da Escala de Graffar*. Lisboa: Laboratório de EER, Faculdade de Motricidade Humana.
- Freinet, C. (1975). *As Técnicas Freinet da Escola Moderna*. Lisboa: Editorial Estampa.

- Gibson, E. (1975). *The Psychology of Reading*. Cambridge: Mass : MIT Press.
- Gilbert, R. (1974). *As Ideias Actuais em Pedagogia*. Lisboa: Moraes Editores.
- Goodman, K. (1967). *Reading: a Psycholinguistic Guessing Game*. *Journal of the reading Specialist*, 6, 126-135.
- Le Gall, A. (1978). *O Insucesso Escolar*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Lessard-Hébert, M.; Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Levin, S. (1975). *Estruturas linguísticas em poesia*. São Paulo: Cultrix, Ed. Universidade de São Paulo.
- Marques, R. (1985). *Modelos de Ensino para a Escola Básica*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.
- Marques, R. (2002). *Ensinar a Ler, Aprender a Ler – Um guia para pais e educadores*. Lisboa: Texto Editora.
- Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia de aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, M. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: ISPA.
- Micotti, M. (1980). *Piaget e o processo de alfabetização*. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Mem Martins: Departamento da Educação Básica.
- Mitchell, D. (1982). *The process of reading: a cognitive analysis of fluent reading and learning to read*. New York: Willey & Sons.
- Morais, A. (1997). *A relação entre a Consciência Fonológica e as dificuldades de leitura*. São Paulo. Vetor;
  - Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Paulo: Memnon.
- Pereira, L.; Navas, A. & Santos, M. (2002). Processamento auditivo: uma abordagem de associação entre a audição e a linguagem. In M. A. Santos & A. L. Navas (Eds.), *Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática*. Barueri: Manole;
- Postic, M. (1990). *A Relação Pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editorial, Lda.
- Rasinski, T. (2004). *Creating Fluent Readers*. *Educational Leadership*, 61 (6), 46-51.
- Rayner, K. & Pollatsek, A. (1989). *The Psychology of Reading*. Englewood Cliffs, N. Y.: Prentice Hall.
- Rebelo, D. (1990). *Estudo Psicolinguístico da Leitura e da Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Rebelo, J. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita: Em Alunos do Ensino Básico*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Rego, L. (1995). *Diferenças Individuais na Aprendizagem Inicial da Leitura: Papel Desempenhado pelos Factores Metalinguísticos*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11 (1),51-60.
- Santos, E. (2000). *Hábitos de Leitura em Crianças e Adolescentes - Um estudo em escolas secundárias*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Silva, A. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2006). *Avaliação da Linguagem Oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (2006). *Avaliação da Linguagem Oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Smith, F. (1971). *Understanding Reading*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Sousa, M. (2000). *Avaliação das dificuldades de aprendizagem da leitura: O difícil consenso de critérios*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia (Tese de Mestrado).
- Stanovich, K. (1980). *Twoard and Interactive Compensatory Model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency*. *Reading research Quarterly*, 16, 32-71.
- Vala, J. (1989). *A análise de conteúdo*. In Silva, A. & Pinto, J.(Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*, 11. Ed. (101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Viana, F. & Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler: Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.
- Viana, F. (1998). *Da Linguagem Oral à Leitura: construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Dissertação de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Viana, F. (2002). *Da linguagem oral à leitura: Construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vidal, J. G. & Manjón, D. G. (2000). *Dificultades de Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica: Lectura y Escritura*. Madrid: EOS.

## Webbliografia

- Benavente, A. (1990). Insucesso Escolar no contexto português – abordagens, concepções e políticas – Análise Social. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. [On Line] Available: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223034893G8cGD1ndzZt45QL6.pdf>
- Correia, J. (1997). A Antinomia Educação Tradicional-Educação Nova – Uma Proposta de Superação. [On Line] Available: [http://www.ipv.pt/millenium/pce6\\_imc.htm](http://www.ipv.pt/millenium/pce6_imc.htm)
- Fernandes, C. (sd). *Promoção da Leitura*. [On Line] Available: [http://www.proformar.org/revista/educacao\\_16/promocao\\_leitura.pdf](http://www.proformar.org/revista/educacao_16/promocao_leitura.pdf)
- Fontes, C. (sd). Insucesso Escolar. Navegando na Educação. [On Line] Available: <http://educar.no.sapo.pt/insucesso.htm>
- Guedes, A. (2010). Tipos de Desenhos de Investigação (Experimentais, Quase-Experimentais e Não Experimentais). [On Line] Available: <http://www.investigalog.com/.../tipos-de-desenhos-de-investigacao-experimentais-quase-experimentais-e-nao-experimentais/>
- Leão, D. (1999). Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista. Cadernos de Pesquisa n.º 107. [On Line] Available: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a08.pdf>

# ANEXOS

## **Anexo 1 – Carta à Diretora do Agrupamento**

Exma. Senhora Diretora do Agrupamento  
Escolas de Portela e Moscavide

Sara Lúcia Condeço Gregório da Silva Sampaio, aluna de Mestrado na área de Ciências da Educação, na Escola Superior de Educação de Torres Novas em parceria com a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, e estando a elaborar um estudo empírico intitulado “Avaliação da Leitura em Crianças do 1.º Ano do 1.º Ciclo – Estudo Exploratório” que tem como objetivo a pesquisa e a análise deste tema nos alunos do Agrupamento de Portela e Moscavide, vem muito respeitosamente solicitar a Vossa Excelência autorização para que o referido estudo, seja realizado na Escola Básica do 1.º Ciclo/Jardim de Infância da Portela e na Escola Básica do 1.º Ciclo Doutor Catela Gomes.

Em virtude de pretender iniciar este estudo durante os meses de maio e junho, e ficando na expectativa de uma resposta favorável, solicito a Vossa Excelência que me seja concedida a referida autorização com a maior brevidade possível.

Grata pela atenção dispensada, subscrevo-me com elevada estima e consideração.

Portela, 9 de maio de 2011



Exmo. Senhor(a) Encarregado(a) de Educação

Sara Lúcia Condeço Gregório da Silva Sampaio, a frequentar Mestrado na área de Ciências da Educação e tendo em vista a realização de um estudo empírico intitulado “Avaliação da Leitura em Crianças do 1.º Ano do 1.º Ciclo – Estudo Exploratório”, que tem como objetivo a pesquisa e a análise deste tema nos alunos da Escola Básica do 1.º Ciclo/Jardim-de-Infância da Portela, vem solicitar a Vossa Excelência, se digne autorizar o seu educando a participar neste estudo.

Grata pela atenção dispensada, subscrevo-me com elevada estima e consideração.

Portela, 11 de maio de 2011

.....

---

- Autorizo o meu educando a participar no estudo inerente ao tema: “Avaliação da Leitura em Crianças do 1.º Ano do 1.º Ciclo – Estudo Exploratório”.

- Não autorizo o meu educando a participar no estudo inerente ao tema: “Avaliação da Leitura em Crianças do 1.º Ano do 1.º Ciclo – Estudo Exploratório”

### Anexo 3 – Ficha de Identificação do Aluno

#### FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

##### 1 – DADOS PESSOAIS

- Nome: \_\_\_\_\_
- Data de Nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_
- Idade: \_\_\_\_\_
- Sexo: Masculino  Feminino

##### 2 – DADOS SOCIAIS

- Tem irmãos? Sim  Não
- Se sim, escreva o nome, idade e as suas habilitações.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- Com quem vive o aluno?

\_\_\_\_\_

- Nome do Pai: \_\_\_\_\_

- Idade do Pai: \_\_\_\_\_

- Nome da Mãe: \_\_\_\_\_

- Idade da Mãe: \_\_\_\_\_

- O aluno frequentou Creche ou Jardim de Infância?

Sim  Não

- Quantos anos teve de frequência?

\_\_\_\_\_



**Anexo 4 – Escala de Graffar**

**CLASSIFICAÇÃO SOCIAL INTERNACIONAL DE  
GRAFFAR**

**IDENTIFICAÇÃO DOS PAIS**

Nome do Pai \_\_\_\_\_

Idade do Pai \_\_\_\_\_

Nome da Mãe \_\_\_\_\_

Idade da Mãe \_\_\_\_\_

Nome do Educando \_\_\_\_\_

**Para preencher o seguinte inquérito, escreva a resposta sempre que for solicitada e coloque uma X no  mais adequado.**

**1 – PROFISSÃO**

• Profissão do Pai? \_\_\_\_\_

• Profissão da Mãe? \_\_\_\_\_

**2 – INSTRUÇÃO**

• Habilitações académicas do Pai? \_\_\_\_\_

• Habilitações académicas da Mãe? \_\_\_\_\_

### 3 – PRINCIPAL FONTE DE RENDIMENTOS FAMILIARES

- Qual é a principal fonte de rendimentos?

- Fortuna herdada ou adquirida (Ex: Propriedades);
- Altos vencimentos ou honorários (Ex: Lucros de empresas);
- Vencimento mensal fixo (Ex: Funcionários);
- Remuneração incerta (Ex: Remuneração semanal ou de horas de serviço);
- Assistencial (Ex: Beneficência pública ou privada).

Outra. Qual?

---

### 4 – TIPO DE HABITAÇÃO

- De que tipo é a sua habitação?

- Casa ou andar luxuoso e muito grande, oferecendo o máximo de conforto;
- Casa ou andar que, sem ser luxuoso, é espaçoso e confortável;
- Casa ou andar modesto, bem construído, bem conservado, bem iluminado e arejado, com cozinha e casa de banho;
- Casa ou andar degradado, sem eletrodomésticos mas com cozinha e casa de banho;
- Alojamento impróprio, andar ou barraca desprovido de conforto, ventilação e iluminação, ou onde moram demasiadas pessoas.

Outra. Qual?

---

## 5 – LOCAL DE RESIDÊNCIA

• Qual é o aspeto da zona onde habita?

- Bairro residencial elegante, onde o valor do terreno ou os alugueres são elevados (Ex: Bairro elegante);

- Bairro residencial bom, de ruas largas com casas confortáveis e bem conservadas (Ex: Bom local);

- Ruas comerciais ou estreitas e antigas com casas de aspeto geral menos confortável (Ex: Zonas antigas);

- Bairro operário, populoso, mal arejado ou bairro em que o valor do terreno está diminuído como consequência da proximidade de fábricas (Ex: Bairro operário/social);

- Bairro de lata.

Outro. Qual?

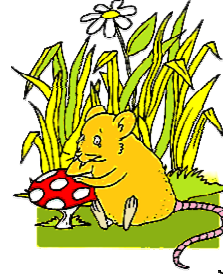
---

***Obrigada pela sua colaboração.***

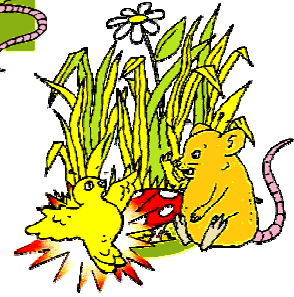
## Anexo 5 – Texto: “ O ratinho envergonhado”

### O ratinho envergonhado

O Ratinho andava cada vez mais triste. Porque seria que não o queriam se ele não era mau?



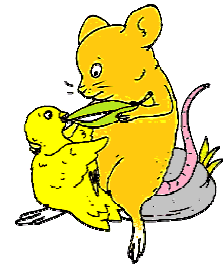
Pensava nisto quando ouviu um ruído por cima da sua cabeça. Era um pássaro acabado de nascer que caía do ninho...



Ao vê-lo aos seus pés o Ratinho perguntou a si próprio: - Que hei-de fazer?



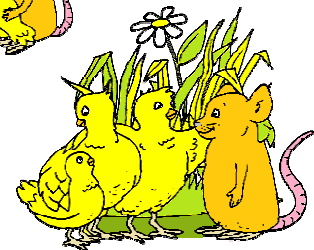
Depois de muito pensar, pegou numa folha de amoreira cheia de orvalho e deu-o a beber ao passarito. Aqueceu-o em seguida junto ao seu corpo e assim o salvou.



Os pais do passarinho andavam à procura dele. Por fim, encontraram-no ao pé do Ratinho.



E eles, que até então faziam troça dele, pediram-lhe perdão. E o Ratinho ficou muito envergonhado...



## **Anexo 6 – Entrevista aos Alunos**

### **Guião da entrevista semiestruturada**

#### **Alunos do primeiro ano de escolaridade**

##### **Temas:**

- Métodos e estratégias utilizados no ensino da leitura;
- Relação Pedagógica;
- Organização e gestão da sala de aula;
- Papel da família na vida escolar das crianças.

##### **Objetivos gerais:**

- Recolher dados de identificação pessoal e socioeconómico do aluno entrevistado;
- Identificar os métodos de leitura utilizados na sala de aula;
- Apresentar as estratégias de ensino utilizadas que caracterizam a relação pedagógica;
- Caracterizar o tipo de relação pedagógica estabelecida entre docente/aluno e aluno/aluno;
- Perceber a organização da sala, a sua gestão e interação estabelecida entre professor/aluno;
- Compreender o papel que a família desempenha na vida escolar do aluno.

Designação dos Blocos	Objetivos Específicos	Formulação de Questões	Observações
<p><b>Bloco Introdutório</b></p> <p>- Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado</p>	<p>- Legitimar a entrevista;</p> <p>- Motivar o entrevistado a participar neste projeto alusivo à leitura.</p>	<p>- Não te importas de participar numa conversa que vamos ter sobre a tua escola?</p>	

Designação dos Blocos	Objetivos Específicos	Formulação de Questões	Observações
<p><b>Bloco A</b></p> <p>- Características do entrevistado</p>	<p>- Recolher dados sobre a identificação do entrevistado e características socioeconómicas e familiares.</p>	<p>- Como te chamas?</p> <p>- Qual é a tua idade?</p> <p>- Tens irmãos?</p> <p>- Estudam na mesma escola?</p> <p>- Onde vives?</p> <p>- Com quem vives?</p> <p>- O que é que os teus pais fazem?</p> <p>- Andaste na Creche ou no Jardim de Infância?</p>	

Designação dos Blocos	Objetivos Específicos	Formulação de Questões	Observações
<p><b>Bloco B</b></p> <p>- Definição e métodos de leitura</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer o método aplicado pelo professor;</li> <li>- Verificar a periodicidade da leitura na sala de aula;</li> <li>- Perceber se os pais incentivam à leitura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que é para ti ler?</li> <li>- Como é que o teu professor te ensinou a ler?</li> <li>- Gostas de ler na sala de aula?</li> <li>- Lês todos os dias na sala de aula?</li> <li>- Costumas ler em casa?</li> <li>- Os teus pais leem para ti?</li> <li>- Costumas pedir livros como presente? E os teus pais compram?</li> <li>- Achas que saber ler vai ser importante para a tua vida? Porquê?</li> <li>- Achas que lêes tão bem como os teus colegas? Porquê?</li> </ul>	

Designação dos Blocos	Objetivos Específicos	Formulação de Questões	Observações
<p><b>Bloco C</b></p> <p>- Estratégias de Ensino</p>	<p>- Identificar o tipo de ensino utilizado pelo professor (estratégias ativas, passivas ou mistas);</p> <p>- Conhecer o tipo de atividades/estratégias desenvolvidas pelo docente.</p>	<p>- Gostas da forma como o professor ensina?</p> <p>- Durante as aulas fazes diferentes atividades ou é sempre o mesmo tipo de trabalho?</p> <p>- O professor deixa-te participar na aula ou só podes falar quando tens dúvidas?</p> <p>- O teu professor deixa que vocês proponham atividades?</p> <p>- Costumas trabalhar sozinho? E em conjunto/com os teus colegas?</p> <p>- Como é que o teu professor te ensina uma letra?</p>	

Designação dos Blocos	Objetivos Específicos	Formulação de Questões	Observações
<p><b>Bloco D</b></p> <p>- Relação Pedagógica</p>	<p>- Verificar a estratégia de ensino e o tipo de relacionamento entre professor/aluno.</p>	<p>- Gostas do teu professor?</p> <p>- Dás-te bem com o teu professor?</p> <p>- Quando tens dificuldades o professor ajuda-te?</p> <p>- Dás-te bem com a tua turma?</p> <p>- Tu e os teus colegas gostam das atividades que o professor faz?</p> <p>- Quando tens uma novidade contas ao teu professor ou aos teus colegas? Ou aos dois?</p>	

Designação dos Blocos	Objetivos Específicos	Formulação de Questões	Observações
<p><b>Bloco E</b></p> <p>- Organização/ Gestão da Sala de Aula</p>	<p>- Compreender a organização da sala de aula;</p> <p>- Conhecer as interações entre o aluno e o funcionamento da sala de aula.</p>	<p>- Gostas da tua sala de aula?</p> <p>- A tua sala é grande ou pequena?</p> <p>- A tua sala tem muitas cores? Tem cartazes e jogos?</p> <p>- Como é que estão as mesas na tua sala?</p> <p>- Onde costumavas arrumar o teu material?</p> <p>- Ajudas o teu professor na arrumação da sala?</p>	

Designação dos Blocos	Objetivos Específicos	Formulação de Questões	Observações
<p><b>Bloco F</b></p> <p>- Família</p>	<p>- Compreender o interesse que a família revela sobre a vida escolar.</p>	<p>- Em casa quem toma conta de ti?</p> <p>- E quem pergunta pela escola?</p> <p>- O que diz tua mãe/o teu pai sobre o que tu fazes na escola?</p> <p>- O que perguntam sobre a escola?</p> <p>- Alguém lá em casa pergunta pelos trabalhos de casa?</p> <p>- Alguém lá em casa te ajuda a fazer os trabalhos? Quem? Porquê?</p>	

## **Anexo 7 – Entrevista aos Docentes**

### **Guião da entrevista semiestruturada**

#### **Professores do Primeiro Ciclo – Ensino Básico**

##### **Tema:**

- Métodos e estratégias utilizados no ensino da leitura;
- Relação Pedagógica;
- Organização e gestão da sala de aula.

##### **Objetivos gerais:**

- Recolher dados de identificação pessoal e profissional do docente;
- Recolher dados sobre os métodos de leitura aplicados na sala de aula;
- Recolher as estratégias de ensino utilizadas pelo professor;
- Caracterizar o tipo de relação pedagógica estabelecida entre docente/aluno e aluno/aluno;
- Perceber a organização da sala, a sua gestão e interação estabelecida entre professor/aluno.

Designação dos Blocos	Objetivos Específicos	Formulação de Questões	Observações
<p><b>Bloco Introdutório</b></p> <p>- Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado</p>	<p>- Legitimar a entrevista;</p> <p>- Motivar o entrevistado a participar neste projeto alusivo à leitura.</p>	<p>- Está disposto a colaborar nesta pesquisa relativa à leitura?</p> <p>- Pretendemos conhecer o ponto de vista do professor. As informações serão mantidas em sigilo.</p>	

Designação dos Blocos	Objetivos Específicos	Formulação de Questões	Observações
<p><b>Bloco A</b></p> <p>- Características do entrevistado</p>	<p>- Recolher dados sobre a identificação do entrevistado a nível profissional.</p>	<p>- Quais são as suas habilitações para a docência?</p> <p>- Que estabelecimento de formação frequentou?</p> <p>- Já alguma vez lecionou a jovens fora deste ciclo?</p> <p>- Para além da sua formação inicial tem sentido necessidade de fazer outro tipo de formação que o auxilie no processo ensino-aprendizagem?</p> <p>- Já fez alguma formação virada para a alfabetização?</p> <p>- Sente-se realizado com a profissão que escolheu?</p>	

Designação dos Blocos	Objetivos Específicos	Formulação de Questões	Observações
<p><b>Bloco B</b></p> <p>- Definição e métodos de leitura</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceber qual o papel da leitura na vida do docente e no percurso escolar dos alunos;</li> <li>- Identificar o método aplicado pelo professor no ensino da leitura;</li> <li>- Verificar os fatores que interferem na aprendizagem da leitura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gosta de ler?</li> <li>- Acha importante o ato de leitura na sua vida pessoal? Porquê?</li> <li>- E na vida dos cidadãos? Porquê?</li> <li>- Quanto tempo dedica à leitura na sua programação?</li> <li>- Prefere ensinar ao 1.º ano ou a alunos de anos subsequentes? Porquê?</li> <li>- Qual o método de leitura que utiliza? Porquê?</li> <li>- Já recorreu a outros métodos?</li> <li>- Conhece as fundamentações teóricas sobre os métodos de ensino da leitura? Quais?</li> <li>- O método que aplica é exatamente igual àquele que adquiriu no seu curso?</li> <li>- Obteve sempre sucesso com a aplicação do referido</li> </ul>	

		<p>método?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Os alunos têm reagido bem ao método que utiliza?</li><li>- Na sua opinião quais são os fatores que interferem na aprendizagem da leitura?</li></ul>	
--	--	--	--

Designação dos Blocos	Objetivos Específicos	Formulação de Questões	Observações
<p><b>Bloco C</b></p> <p>- Estratégias de Ensino</p>	<p>- Identificar o tipo de ensino utilizado pelo professor (estratégias ativas, passivas ou mistas);</p> <p>- Conhecer as estratégias desenvolvidas pelo docente no ensino da leitura.</p>	<p>- Gosta de organizar a sua sala para uma aula expositiva?</p> <p>- É adepto da escola tradicional ou de uma escola mais ativa centrada nos alunos?</p> <p>- Qual o papel que gosta de desempenhar como professor?</p> <p>- Qual o papel que gostaria que os seus alunos desempenhassem?</p> <p>- Tem sido fácil cumprir com os objetivos de alfabetização no primeiro ano?</p> <p>- Quais as qualidades que os seus alunos têm?</p> <p>- E quais os seus defeitos?</p>	

Designação dos Blocos	Objetivos Específicos	Formulação de Questões	Observações
<p><b>Bloco D</b></p> <p>- Relação Pedagógica</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a relação entre professor/aluno e aluno/aluno;</li> <li>- Conhecer as variáveis que interferem neste processo;</li> <li>- Perceber o sentimento entre professor/aluno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- É adepto de uma boa relação pedagógica entre o aluno e o professor?</li> <li>- Que estratégias usa para obter um bom clima na sala de aula?</li> <li>- Quais acha que são as variáveis que interferem na relação entre professor/aluno? E entre aluno/alunos?</li> <li>- Acha que os seus alunos têm à vontade para lhe colocar questões da sala de aula?</li> <li>- E questões pessoais?</li> <li>- O que faz quando vê que os seus alunos estão desmotivados?</li> <li>- Utiliza alguma metodologia em especial, para que estes obtenham sucesso?</li> <li>- Como lida com o insucesso?</li> </ul>	

Designação dos Blocos	Objetivos Específicos	Formulação de Questões	Observações
<p><b>Bloco E</b></p> <p>- Organização/ Gestão da Sala de Aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer as variáveis utilizadas para uma boa gestão da sala;</li> <li>- Compreender a organização da sala de aula;</li> <li>- Perceber o impacto que a disposição do mobiliário tem nos alunos;</li> <li>- Identificar o tempo que o docente concede à leitura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tem tido dificuldades em gerir a sala de aula?</li> <li>- Quais as variáveis que julga importante controlar para uma boa gestão da sala de aula?</li> <li>- Organiza e gere a sala de forma a fazer com que as crianças se interessem pelas matérias lecionadas e as consigam apreender?</li> <li>- Na sua opinião acha que a sala de aula deve estar organizada mediante as necessidades do docente ou dos alunos? Porquê?</li> <li>- Como organiza a sua sala?</li> <li>- Segue algumas regras para dispor o mobiliário na sala?</li> <li>- A forma como está disposto o mobiliário pode influenciar o tempo de aprendizagem dos</li> </ul>	

		<p>alunos? Porquê?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Na sua opinião qual o tipo de sala de aula ideal?</li><li>- Quando planifica as atividades tem em conta o tempo gasto?</li><li>- Preocupa-se se perdeu mais tempo numa atividade em detrimento de outra?</li></ul>	
--	--	---	--

Anexo 8 – Grelha de Observação



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE PORTELA E MOSCAVIDE

Grelha de Observação

Nome da Escola: \_\_\_\_\_

Ano de Escolaridade: \_\_\_\_\_

Nome do Docente: \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_

Horário: \_\_\_\_\_

Número de Alunos: \_\_\_\_\_

Áreas Curriculares	Conteúdos	Atividades	Estratégias de Ensino		Métodos de Ensino da Leitura		
			- Escola Tradicional	- Escola Moderna	- Fónico ou Sintético	- Global ou Analítico	- Misto
			- Professor transmissor de conhecimentos;	- Professor modelador e orientador de aprendizagens;	- Parte das letras ou conjunto de letras e sons correspondentes para chegar progressivamente às palavras e frases.	- Parte das palavras e das frases, e com base em análises sucessivas chegam aos grafemas e fonemas.	- Parte da apresentação global da palavra para a decompor em sílabas e letras. Depois parte da sílaba, associa rapidamente vogais e consoantes, apresentadas a partir de palavras com sentido.

			- Método expositivo;	- Método baseado na discussão e na descoberta orientada;					
			- Aluno é passivo.	- Aluno é ativo.					

Relação Pedagógica		Organização da Sala de Aula	Organização Temporal	Recursos	Observações
<b>- Dinâmica</b> Existe um intercâmbio entre professor e aluno, estabelecendo-se laços afetivos e sociais.	<b>- Não Dinâmica</b> Não se verificam características afetivas nem sociais por parte do professor e dos alunos.	- Filas e colunas	- Tempo dedicado à leitura		
		- Círculo	- Tempo dedicado à realização das atividades		
		- Grupos			

